

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDILSON APARECIDO CHAVES

A PRESENÇA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM AULAS DO ENSINO  
MÉDIO: ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

CURITIBA

2015

EDILSON APARECIDO CHAVES

A PRESENÇA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM AULAS DO ENSINO  
MÉDIO: ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação  
em Educação, Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná, como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria F. Braga  
Garcia

CURITIBA

2015

Catalogação na publicação  
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Chaves, Edilson Aparecido

A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio:  
estudo etnográfico em uma escola do campo. / Edilson Aparecido  
Chaves. – Curitiba, 2015.  
226 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria F. Braga Garcia  
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – ensino e estudo – letramento.  
2. História – prática de ensino – livro didático. 3. Linguagem e  
educação – literatura didática – etnologia. I. Título.

CDD 372.4

## PARECER

Defesa de Tese de **EDILSON APARECIDO CHAVES** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR<sup>a</sup> TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (Presidenta), DR<sup>a</sup> MARIA ANTÔNIA DE SOUZA, DR<sup>a</sup> ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD, DR. GEYSO DONGLEY GERMINARI e DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI (Membros Titulares) arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "**A PRESENÇA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM AULAS DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA DO CAMPO**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovado
DR <sup>a</sup> MARIA ANTÔNIA DE SOUZA		Aprovado
DR <sup>a</sup> ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD	Rosilva	Aprovado.
DR. GEYSO DONGLEY GERMINARI		Aprovado
DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI		Aprovado

Curitiba, 28 de março de 2014.



**Profª Drª Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matricula: 125750



Aos meus pais, Valdete Rozeno Chaves (*in memoriam*) e Osnilda Fustinoni Chaves, que me conduziram até aqui, sabendo o momento certo de me deixar caminhar sozinho. Lembro-me de cada palavra de incentivo de vocês. Muito obrigado, sem essas palavras eu não teria chegado onde cheguei.

Aos que se foram, mas deixaram marcas profundas na minha vida: avós Agenor e “Nina”, tio Romildo, pioneiro na pesquisa, tia Isabel e primos Sandro e Alexandre, exemplos de humildade e amor, se foram muito jovens. Tenho muitas, muitas saudades.

Às minhas queridas irmãs Catia e Ana Paula Chaves, pelas palavras de incentivo, conforto e pelo carinho. Vocês são mulheres batalhadoras que conquistaram o espaço devido.

Aos tios Paulo, Maria Aparecida “Nega” e José, todos Fustinoni! Muito obrigado por tudo que fizeram por mim e pelos conselhos na infância.

À querida Companheira Wanda Husak, que suportou momentos difíceis nessa trajetória, soube driblá-los como ninguém. Obrigado pelo carinho, apoio e incentivo em todos esses anos de convivência.

O que dizer de minha orientadora, professora doutora Tânia Braga Garcia? Não caberia aqui toda admiração e respeito que tenho pela pesquisadora que é. Acima de tudo, é exemplo de humanidade, dedicação e uma admirável professora. Nesses anos de convivência, transmitiu-me exatamente essas palavras:

*Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs,  
Deixe a luz brilhar no céu do seu olhar,  
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá,  
Nós podemos tudo, nós podemos mais,  
Vamos lá fazer o que será!*  
Gonzaguinha

Às crianças Gabriel Husak Chaves, João Pedro Chaves Taets Garcia, Eduardo Luz, Victória Ramos, Caliel Henrique Mariano, Renata Garcia. Que vocês façam do futuro nosso presente!

Agora sim: Gabriel, meu filho... Vamos brincar!!!!

## AGRADECIMENTOS

Ao colocar o ponto final nesta tese, muitas lembranças vieram à tona. Meu primeiro dia de escola, em que minha mãe fez de um saquinho de arroz uma pasta para guardar o material escolar, das brincadeiras na escola rural, dos amigos, do dia em que saí de casa em busca de dias melhores e que ao olhar para trás meus pais choravam copiosamente, da alegria de fazer um mestrado e doutorado em uma instituição como a UFPR e, a partir daí, os desafios do mundo acadêmico, incluindo conhecer parte do Brasil e o Velho Mundo com a ajuda da orientadora.

Quanta coisa mudou de lá para cá. Aprendi muito, fiz novas amizades, consolidei as antigas e percebi que a vida nos presenteia a cada instante com novas possibilidades e temos que abraçá-las. Gosto muito de uma música chamada “Passos na areia”, que é interpretada pela dupla Duduca e Dalvan, que me faz lembrar que ninguém está ou constrói nada sozinho e, quando achamos que estamos sós, há sempre alguém por perto nos amparando. Assim, quero registrar aqui meus sinceros agradecimentos a todos que, de alguma maneira, me acompanharam nesta maravilhosa empreitada.

Sempre cometemos injustiças quando se trata de agradecer. No entanto, algumas pessoas não posso deixar de mencionar e agradecer, pois muitas delas também realizaram sacrifícios para que esta investigação ocorresse.

Começarei por aqueles que de forma direta estiveram perto dos trabalhos desta tese, ajudando na definição de conceitos, com leituras, confeccionando desenhos, tabulando dados, realizando longas conversas por telefone ou pessoalmente, me substituindo em aulas, enfim, de forma direta influenciaram com críticas, sugestões e incentivos, pessoas do bem: Adriano Bernardo Moraes Lima, Alan Maranhão, Alisson Bertão Machado, Ana Claudia Urban, Denilson Schena, Léia Rachel Castellar, Mayla Greboge, Ruan Barbosa, Sandro Rafael Luz, Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Tio José Henrique Fustinoni e Vanessa Lopes Ribeiro.

Aos alunos, professores, funcionários e direção da Escola Mundial, pelo apoio no trabalho de campo e pelos bons momentos que passamos juntos. Sem vocês, nada disso teria acontecido.

Ao Gino Brunetti pelas animadas aulas de italiano que me ajudaram muito na prova de suficiência.

Ao Ederson Prestes Santos Lima, pelas gostosas conversas sobre juventude.

À querida professora Léia Molon Pires, do Núcleo Regional de Ensino. Seu apoio foi fundamental para o início e desenvolvimento da pesquisa, pois, além de ajudar com documentos das escolas do campo, foi por meio de sua intervenção que pude entrar nas escolas.

Às professoras Maria Alice da Costa e Regina da Conceição Alves Parente, pela calorosa recepção e apoio durante as visitas às escolas portuguesas, em especial a do Baixo Barroso.

Devo muito às sugestões realizadas no exame de qualificação pelos Professores Doutores Geyso Dongley Germinari (Universidade Estadual do Centro-Oeste), Guilherme Romanelli (UFPR), Maria Antônia de Souza (Universidade Tuiuti/UEPG), Selva Guimarães Fonseca (Universidade Federal de Uberlândia). E à professora doutora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (SME Curitiba), pelo pronto aceite em compor a banca de defesa e pelas discussões teóricas realizadas em encontros e seminários.

Aos professores doutores Odisséa Boaventura de Oliveira, Gilberto Castro e Maria Auxiliadora Schmidt, pelas deliciosas e agradáveis aulas na UFPR, em que aprendi muito sobre pesquisa, ensino e leitura.

Aos amigos de todas as horas, Anne Cacielle, Candelária e Tadeusz Husak, Débora e Isaac Garcia, Élder Taets Garcia, Fabio Gioppo, Jussara Braga, Karla Husak, Lucelino da Silva Lima, Luciano Lucio, Maikel Monteiro, Marcio Pontes de Oliveira, Marcos e Nilsabeth, Marlus Geronasso, Micheli Fustinoni, Moacir e Simone Giancesini, Paulo Roberto Fustinoni, Professor Dr. Nilson Marcos Dias Garcia, Professor Dr. Reinéro Lérias, Taciane Fustinoni, Thalita e Caroline Ramos. Obrigado pela amizade e apoio!

## RESUMO

A presente tese tem como tema a presença do livro didático de História em aulas do ensino médio em uma escola que é identificada oficialmente como Escola do Campo. Investiga formas de uso do livro nas aulas de História, o ponto de vista dos alunos do Ensino Médio sobre os livros didáticos de História incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 e as relações que são estabelecidas com o conhecimento histórico a partir do livro didático. Apoia-se teoricamente nas indicações de Rüsen (2010b) quanto ao livro didático ideal e leva em consideração as determinações e os critérios derivados do Programa Nacional do Livro Didático que estão materializados nos Editais e Guias de Livros Didáticos PNLD 2012. Parte dos pressupostos de que há aprendizagens específicas da História e de que elas exigem a atenção do professor para o pensamento histórico dos alunos, sendo necessário investigar a existência de especificidades no ensino de História para alunos de Escolas do Campo e que um dos recursos relevantes na produção das aulas é o livro didático. Portanto, é necessário fazer aproximações com as salas de aula para compreender o que professores e alunos pensam sobre os manuais escolares e de que forma os utilizam para ensinar e aprender. A pesquisa, de natureza etnográfica, foi realizada entre 2010 e 2014. O trabalho empírico foi realizado em uma Escola do Campo durante o ano letivo de 2012, com a colaboração de três professores de História e seis turmas de ensino médio, totalizando cento e doze alunos. Como principal estratégia de pesquisa, foi utilizada a observação participante. Foram realizadas entrevistas e análise documental e foram utilizados instrumentos na forma de questionários e atividades de análise de livros didáticos com os alunos. Os resultados permitiram constatar diferentes relações que professores e alunos estabelecem com o conhecimento histórico a partir do uso dos livros didáticos e permitiram verificar que, ao analisar os livros, os jovens utilizam tanto critérios de ordem geral – como a qualidade dos textos e imagens – quanto critérios específicos da História – como a presença de fontes e abordagem cronológica dos conteúdos. Em conclusão, com base no conjunto de dados produzidos no trabalho empírico, defende-se a tese de que: os jovens devem ser incluídos como sujeitos que opinam sobre os livros a serem usados, e que o livro didático de História pode e deve recorrer à(s) experiência(s) particular(es) como ponto de partida e de referência, sem no entanto tornar o ensino de História refém do particularismo. Nesse sentido, as especificidades da Escola do Campo devem ser a referência de origem, mas não a grade de confinamento dos jovens alunos em relação aos conhecimentos históricos.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro didático. Ensino médio. Etnografia. Escola do Campo.



## **ABSTRACT**

This work has as its theme the presence of History textbooks in high school classes in a school officially identified as “Escola do Campo” (Countryside School). Here, are also investigated: the ways these textbook are used during History classes, high school student point of view about the History textbooks included in the National Textbook Program (PNLD) 2012 and the relations established with historical knowledge from such textbooks. The present work theoretically stands on Rüsen’s (2010b) indications concerning to the ideal textbook, and it considers the determinations and criteria derived from the National Textbook Program that are displayed in PNLD 2012 textbook bids and guidelines (Editais e Guias de Livros Didáticos PNLD 2012). This work is also based on the assumption that there are specific types of History learning and that they demand teacher’s attention to student’s historical thinking; for this reason it is necessary to investigate the existence of specificities in teaching History to “Escola do Campo”’s students and textbooks are one relevant resource for classes. Therefore, it is necessary to approximate to the classroom environment to understand what teachers and students think about school manuals, and how they use such these guidelines to teach and learn. This research has an ethnographic nature, and it was made between 2010 and 2014. The empirical work was made in one of the “Escolas do Campo” during the school year of 2012, with the collaboration of three History teachers and six high school groups, involving 112 (one hundred and twelve) students in total. The main research strategy used was the observing participation. Interviews and documental analysis were made; other tools used for this purpose were questionnaires and textbook analysis activities with the students. The results allowed realizing different relationships that teacher and students establish with the History knowledge from the usage of textbooks and permitted to verify that, by analyzing textbooks, youngsters use as general order criteria, such as the quality of texts and images, as specific History criteria, such as the presence of sources and chronological approach to contents. As a conclusion, based on all the data produced by the empirical work, here is defended the thesis that youngster must be included as actors who give opinion about the books about to be used, and that History textbooks can and must use personal experiences as a reference and as a reference and starting point without, however, without making History teaching being driven by particularism. In this direction, the specificities of “Escola do Campo” environment must be an origin reference and not a confinement cell of young students in relation to History knowledge.

Key-words: History teaching. Textbook. Highschool. Ethnography. Country school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1	- MAPA DO PARANÁ. EM DESTAQUE O MUNICÍPIO DE CURITIBA, A REGIÃO METROPOLITANA E A LOCALIZAÇÃO ESPACIAL DA ESCOLA MUNDIAL .....	70
FIGURA 1	- REPRESENTAÇÃO VISUAL ESPAÇO DA ESCOLA MUNDIAL .....	76
GRÁFICO 1	- TIPO DE ESCOLA FREQUENTADA PELOS JOVENS NAS SÉRIES INICIAIS .....	77
GRÁFICO 2	- TIPO DE ESCOLA FREQUENTADA PELOS JOVENS NAS SÉRIES FINAIS .....	78
GRÁFICO 3	- EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO (GERAL) .....	118
FIGURA 2	- ESPAÇO DESTINADO AO ARMAZENAMENTO DOS LIVROS .....	127
FIGURA 3	- ESPAÇO DESTINADO AO ARMAZENAMENTO DOS LIVROS .....	127
FIGURA 4	- ESPAÇO DESTINADO AO ARMAZENAMENTO DOS LIVROS .....	128
FIGURA 5	- PLANTA BAIXA DA SALA DE AULA (SALA DE CATEQUESE DA IGREJA CEDIDA AO ESTADO) .....	129
GRÁFICO 4	- EM QUAL HISTÓRIA VOCÊ MAIS CONFIA? .....	136
GRÁFICO 5	- FORMAS DE SE ESTUDAR E APRENDER HISTÓRIA .....	137
GRÁFICO 6	- A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO .....	138
FIGURA 6	- CARTAZ PRODUZIDO PELOS ALUNOS PAULO E LUCIANO .....	156
FIGURA 7	- COLEÇÕES APROVADAS PELO PNLD 2012 .....	165

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PRINCÍPIOS GERAIS – CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	35
QUADRO 2 - PRINCÍPIOS ÉTICOS E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	35
QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS NA ESCOLA MUNDIAL.....	75
QUADRO 4 - PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA MUNDIAL.....	95
QUADRO 6 - AS DIFERENTES MANEIRAS DE ESTUDAR E APRENDER HISTÓRIA.....	106
QUADRO 6 - DINÂMICAS DE AULA.....	107

## LISTA DE SIGLAS

ANPUH	- Associação Nacional de Professores de História
CEB	- Conselho de Entidades de Base
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CELEM	- Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CNER	- Campanha Nacional de Educação Rural
CNLD	- Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DCE/PR	- Diretrizes Curriculares de Educação do Paraná
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEH	- Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
FE	- Faculdade de Educação
FENAME	- Fundação Nacional do Material Escolar
FIESP	- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNFi	- Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	- Instituto de Estudos da Linguagem
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NPPD	- Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PLID	- Programa do Livro Didático
PLIDEF	- Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
PLIDEM	- Programa do Livro Didático – Ensino Médio
PLIDESU	- Programa do Livro Didático – Supletivo
PNLD	- Programa Nacional do Livro de Didático
PNLD/CAMPO	- Programa Nacional do Livro Didático para Escolas do Campo

PNLEM	- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/UFPR	- Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
SEEC	- Secretaria de Estado da Cultura
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SEED-PR	- Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
SSR	- Serviço Social Rural
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	- United States Agency for International Development
USP	- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA:</b>	
<b>ALGUNS ELEMENTOS QUE ORIENTARAM A PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
2.1 Ensinar e aprender História: elementos para situar o debate contemporâneo no Brasil.....	13
2.2 O livro didático no ensino de História .....	25
2.2.1 Alguns elementos para historicizar a problemática do livro didático de História .....	30
2.2.2 Temas, questões e lacunas nas pesquisas sobre os livros didáticos de História .....	38
<b>3 A OPÇÃO PELA ETNOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>44</b>
3.1 Das questões iniciais à focalização do estudo.....	51
3.2 Definição do foco e do campo empírico: algumas questões referenciais sobre a Educação e a Escola do Campo.....	55
3.3 O início do trabalho empírico .....	67
3.4 Situando a Escola Mundial .....	69
3.4.1 O primeiro contato com a Escola Mundial .....	70
3.4.2 Sobre a organização da Escola .....	72
3.4.3 Dinâmicas de trabalho na escola .....	79
3.4.4 Relações entre a escola e a comunidade local .....	82
<b>4 AULAS DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNDIAL: O PROJETO, O LIVRO DIDÁTICO E OS SUJEITOS.....</b>	<b>87</b>
4.1 A proposta da escola Mundial para ensinar História.....	89
4.2 O livro de História (PNLD) em uso nas aulas .....	95
4.3 Os professores e as dinâmicas das aulas de História na Escola Mundial ....	101
4.4 Os JOvens alunos do Ensino Médio na Escola Mundial .....	114
<b>5 OS JOVENS, O CONHECIMENTO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: ALGUMAS RELAÇÕES .....</b>	<b>134</b>
5.1 Jovens alunos e livros didáticos: uma relação ambígua? .....	135
5.2 Formas de uso do livro didático de História e diferentes relações com o conhecimento histórico .....	142
5.2.1 O livro, a cópia e as “curiosidades históricas” .....	143
5.2.2 O livro, os documentos e as explicações históricas .....	148
5.2.3 O uso do livro na relação com a cultura e a história local .....	155
5.3 Livros didáticos de História para o ensino Médio: o ponto de vista dos jovens alunos .....	162
5.3.1 Quanto à forma de organização dos conteúdos históricos.....	166
5.3.2 Quanto à presença de diferentes linguagens, documentos e tratamento como fontes.....	168

5.3.3 Quanto às atividades didáticas propostas.....	170
5.3.4 Quanto à relação dos conteúdos com a realidade dos jovens alunos.....	174
5.3.5 Adequação dos livros a outros jovens.....	177
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>203</b>
APÊNDICE 1 - ESTUDO EMPÍRICO - 2011 .....	204
APÊNDICE 2 - INSTRUMENTOS APLICADOS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO - ESCOLA MUNDIAL.....	205
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO: PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	220
APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES: GERAL .....	222

## 1 INTRODUÇÃO

Esta investigação surgiu de minhas raízes com o mundo rural onde nasci e cresci junto a meus pais, que dedicaram suas vidas para proporcionar aos filhos uma educação que possibilitasse mudar nossa realidade. Minha mãe, filha de um dos desbravadores do local, casou-se em 1970 com um migrante baiano que, mesmo semianalfabeto, sempre dizia que a escola era o caminho para a mudança.

Priorizando os aspectos da minha vida profissional, aliada à vida pessoal, meus primeiros passos rumo ao letramento se deram em uma Escola Rural denominada “Escola Rural Agrocere”, situada no município de Santo Antônio da Platina, Paraná. Nesta escola, cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Era uma escola bem estruturada com três salas de aula. Uma delas, maior, tinha dois quadros negros, um em cada extremidade da sala, que era multisseriada. Os alunos do primeiro ano voltavam-se para o fundo da sala e os do segundo ano, para a entrada. A mesma professora atuava nas duas turmas. As turmas do terceiro e quarto anos ficavam em salas separadas e tinham professoras individuais. As professoras eram mãe e duas filhas, todas nascidas na fazenda. A mãe era esposa do administrador. Na quarta série, tivemos a presença de uma professora que vinha todos os dias da cidade de Santo Antônio da Platina. A escola possuía ainda dois banheiros e uma cozinha, onde fazíamos o lanche. Este era preparado por uma cozinheira fora das dependências da escola. Seu espaço físico nos proporcionava muitas brincadeiras, além de consumirmos frutas provenientes das várias árvores plantadas nos arredores.

Pela inexistência, nesta escola, de quinta à oitava série do ensino fundamental, fui estudar na cidade de Jacarezinho, Paraná, distante aproximadamente 25 quilômetros de onde residia. A administração da fazenda disponibilizava transporte para os filhos dos operários e agricultores, no período da manhã para aqueles que não trabalhavam e no período da noite para os jovens trabalhadores.

Na cidade, ouvia dos professores e da direção que alunos que vinham das escolas rurais eram mais “fracos”, o que acabou justificando minha reprovação logo no primeiro ano de estudo, em 1982. No ano seguinte, cursei novamente a quinta



série e acabei sendo aprovado para a série seguinte. No entanto, surgiu a possibilidade de trabalhar na lavoura e posteriormente como catador de lixo. Então, com treze anos, fui matriculado no período da noite na Escola Estadual José Pavan, onde realizei todo o primeiro grau em um curso supletivo – o que me proporcionava trabalhar nos períodos da manhã e tarde.

No Ensino Médio, havia dois tipos de curso: o propedêutico, destinado a estudantes que tinham como pretensão fazer o vestibular, e os cursos técnicos, para alunos que pretendiam trabalhar na área escolhida. Fiz curso técnico de Contabilidade no Colégio Estadual Rui Barbosa e então, com a dificuldade cada vez maior de conciliar trabalho e escola e sob ameaças constantes de suspensão do transporte para todos os estudantes que moravam na fazenda, mudamo-nos para a cidade de Jacarezinho, lugar no qual cursei também a Universidade.

A escolha pela graduação em História se deveu quase que inteiramente à empatia causada pelo professor José Rui Botas, que a cada aula nos entusiasmava e nos incitava na busca pelo conhecimento. Decidi então fazer o vestibular para o curso de História, entrei na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho em 1990 e concluí em 1993. Nesse percurso, descobri que de fato seria um professor.

Com a falta de perspectiva de trabalho em uma cidade de pequeno porte, decidi pela mudança para a capital do Paraná, deixando o aconchego e a proteção dos pais, o que coincidiu também com a primeira experiência como professor de História. Iniciei minha carreira profissional em 1994.

Em sala de aula, ao longo dos anos seguintes, em contato com livros didáticos dos mais variados tipos, algumas preocupações foram surgindo e, como consequência, foi se configurando a possibilidade de um projeto de investigação para tentar compreender a presença ou a ausência da música, particularmente da caipira, nos livros didáticos de História para destinados aos alunos da quinta à oitava séries do Ensino Fundamental. Além disso, colocava-se também a necessidade de compreender as possibilidades de relação dos alunos com esse tipo de canção nas aulas de História, o que se materializou na dissertação de Mestrado (CHAVES, 2006), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa em Cultura, Escola e Ensino.

A escolha da música caipira – um elemento da minha cultura de origem – como elemento a ser privilegiado na investigação surgiu de indagações geradas na própria sala de aula, considerando-se que esse gênero musical possui algumas características de contestação, exaltação e de sátira em relação à ordem política estabelecida, elemento relevante para debates em aulas de História. Esse gênero também foi e é revelador dos problemas enfrentados por milhares de brasileiros que sofreram com o êxodo rural e seu estabelecimento fora de seu ambiente cultural – a zona urbana – e que fez o homem do Campo, ao longo dos anos, ver sua primeira identidade se perder.

A pesquisa desenvolvida no Mestrado incluiu duas etapas. Na primeira, o trabalho de análise do material empírico incluiu 22 coleções aprovadas nos Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD) de 2002 e 2005 e que estavam em uso nas escolas públicas brasileiras da quinta à oitava séries. Estes foram examinados para verificar se, e como, a música caipira havia sido incorporada pelos autores. Constatada a presença de vários gêneros e mais a exclusão da música caipira nos livros examinados, propus como segunda etapa a realização de uma atividade didática utilizando uma canção relativa a um tema da História do Brasil que pudesse ser de conhecimento de todos os alunos, em qualquer nível de profundidade.

Optei pelo tema da Inconfidência Mineira, que geralmente está presente em qualquer proposta curricular de História. A música escolhida, que poderia fornecer um estímulo para as respostas, foi “Inconfidência” (1985), de Dino Franco e Oswaldo de Andrade.<sup>1</sup>

O intuito da proposta de aula de História apresentada aos jovens não era que esses alunos, a partir da audição e discussão das canções caipiras, viessem a gostar do gênero. O objetivo era que pudessem verificar a presença de temáticas históricas nessas canções, sem criar estereótipos e preconceitos acerca da cultura do homem do Campo.

Mas, para além disso, o que se pôde evidenciar foi a compreensão dos jovens a respeito das relações entre seus grupos familiares e a vida no Campo e

---

<sup>1</sup> FRANCO, Dino; ANDRADE, Oswaldo de. Inconfidência. Intérprete: Dino Franco e Mourai. In: **Raízes da música sertaneja**. São Paulo: Warner, 2000. CD, n.º 857382472-2, faixa 7, v. 15.

uma consequente valorização desse gênero como parte da cultura familiar, em particular de seus pais e avós.

Paralelamente à conclusão do Mestrado, fui convidado para trabalhar junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no Departamento de Educação Básica. Entre as atividades que desenvolvi, estruturei uma oficina sobre a temática da música caipira nas aulas de História, com a qual percorri parte dos trinta e dois núcleos de ensino do Estado do Paraná, e a oficina fez parte dos trabalhos nesses núcleos mesmo sem minha presença.

Essas oficinas eram realizadas com professores de Escolas Urbanas e Escolas do Campo e nos debates com esses professores foram sendo configuradas novas indagações que, finalmente, foram articuladas em um projeto de Doutorado, com intenção de aprofundar conhecimentos sobre os livros didáticos de História e sua presença nas aulas.

De forma ampla, a intenção era entender como os professores escolhem os livros, que critérios utilizam para analisar as obras disponíveis e também estudar algumas relações entre os alunos e o conhecimento histórico apresentados nos livros didáticos. Um aspecto que se articulava à pesquisa de Mestrado era a questão da cultura caipira e da vida no Campo, que apontava para questões relativas à identidade dos alunos que vivem, estudam e trabalham em áreas rurais.

Já no curso de Doutorado (PPGE/UFPR), no ano de 2011, em um estudo de natureza exploratória, realizei investigação com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de um colégio público da rede federal de ensino, localizado na cidade de Curitiba, Paraná (BR). Os livros didáticos aprovados no PNLD 2012 foram disponibilizados aos alunos e foram realizadas atividades de análise e discussão dos manuais durante as aulas de História. Dois questionários aplicados possibilitaram conhecer o que os jovens alunos pensavam sobre os livros aprovados no PNLD Ensino Médio de 2012 e identificar os critérios que eles privilegiavam quando solicitados a escolher entre os livros didáticos disponíveis.

Os resultados evidenciaram a presença, entre os jovens, de critérios de ordem geral, como a qualidade dos textos e imagens, e de critérios específicos da disciplina de História, como a presença de fontes e abordagem cronológica dos conteúdos. As respostas dos estudantes dessa escola urbana trouxeram contribuições no âmbito das investigações didáticas, em especial quanto às relações

que os sujeitos escolares estabelecem com o livro didático, entendido como objeto da cultura escolar. A partir desse estudo exploratório, decidi ampliar meus estudos sobre os livros didáticos para o espaço da Escola do Campo, dado que os alunos ainda são sujeitos praticamente ausentes dessas pesquisas que buscam aproximações com a sala de aula.

É preciso destacar aqui, ao início, que a denominação Escola do Campo deve ser utilizada com o reconhecimento de que não se refere a um único tipo de experiência escolar, no caso brasileiro. A denominação é utilizada tanto para escolas com poucos alunos e classes multisseriadas como para escola com muitas turmas seriadas e alunos; tanto podem estar localizadas em áreas distantes de centros urbanos como podem estar em áreas metropolitanas e próximas a bairros das grandes Cidades; podem acolher alunos de culturas familiares predominantemente rurais ou alunos cujas famílias desenvolvem a maior parte de suas atividades de lazer e trabalho em centros urbanos. Assim, o uso da expressão deve ser objeto de atenção dos pesquisadores interessados no tema.<sup>2</sup>

No caso específico da História, ainda existem poucos estudos empíricos sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula, como apontado por Rüsen (2010b). Essa é uma questão importante para os pesquisadores, uma vez que, segundo o mesmo autor, as reflexões apontam para a possibilidade de que os livros didáticos com determinadas características contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica.

Como afirmado por Moreira e Silva (2011, p. 172), “apesar de muitos trabalhos analisarem o Livro didático de História tendo como preocupação de fundo a leitura que o aluno fará desse objeto cultural, é rara a produção que se atenta especialmente ao uso do livro didático de história pelo aluno”.

Assim, são relevantes também os estudos sobre os critérios de avaliação e seleção de livros, o que remete ao debate sobre as exigências apresentadas nos editais do PNLD e a algumas considerações sobre as características dos livros que

---

<sup>2</sup> Optei, assim, por utilizar a expressão Escola do Campo sempre com maiúsculas, entendendo-a como denominação oficial das escolas, sem considerar que tenham todas as mesmas características e identidades. Também usarei Campo, com maiúscula, para identificar a situação social, histórica e geográfica das áreas rurais brasileiras.

são submetidos à escolha e, portanto, ao uso de professores e alunos, no caso específico da História.

Centrando a atenção, portanto, especialmente nas relações entre os jovens de uma Escola do Campo e os livros didáticos de História, foram elaboradas as questões iniciais para orientar a pesquisa do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná:

- a) O que pensam os estudantes de uma Escola do Campo sobre o livro didático de História que estão utilizando?;
- b) Como avaliam os elementos constitutivos do livro didático de História?;
- c) Que significados o conhecimento histórico trazido pelo livro didático de História tem para os jovens do Campo?;
- d) Há especificidades que devem orientar o ensino e a aprendizagem histórica e, por consequência, a produção de livros didáticos para jovens alunos nas Escolas do Campo?

Se já são escassos os estudos sobre o uso e o papel dos livros didáticos em escolas urbanas, ainda mais o são quando se trata de Escolas do Campo. Em uma perspectiva cultural, os jovens que vivem em áreas rurais permanecem na invisibilidade no que diz respeito à sua “inclusão nas demais esferas da vida social, complexificando, assim, o entendimento do processo de inserção desse público numa sociedade que se globaliza culturalmente” (STROPASOLAS, 2006, p.18).

Por outro lado, Espíndola afirma que “autores como Bittencourt (1993), Munakata (1997) e Ana Maria Monteiro (2002) reafirmam o reduzido número de trabalhos acerca do uso do livro didático, apesar de esse material ser adotado pelos professores como o procedimento pedagógico por excelência” (ESPÍNDOLA, 2003, p. 41). Para a autora, esses pesquisadores ressaltam a importância de se intensificar os estudos sobre o uso do livro, sobretudo por parte do professor.

As indagações orientadoras da pesquisa estão incluídas no âmbito da Didática, com ênfase na Didática da História. Um dos objetivos é contribuir para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da História, no espaço específico da Educação do Campo. Em especial, a intenção é focalizar especialmente os livros didáticos, pois afetam esses processos. Ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força como um artefato da cultura escolar e foram incorporados de

diferentes maneiras na cultura da escola; eles influenciam a educação escolar no país, seja do ponto de vista dos conteúdos de ensino, seja quanto às formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares.

Para buscar respostas às questões, optei por uma abordagem etnográfica, como forma de entendimento do espaço escolar, em especial a sala de aula, com vistas a “documentar o não documentado da realidade social” (ROCKWELL, 2011, p. 21). Para isso, permaneci um tempo suficientemente longo na escola – um ano escolar – e, sobretudo, em salas de aula, na perspectiva de explorar situações do cotidiano no espaço social em que elas acontecem, ou seja, juntamente com alunos e professores. Essa é uma condição necessária para “compreender a existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 23).

Assim, é possível indicar a problemática em que se insere a pesquisa. De forma geral, há um entendimento, fortemente consensual, de que tal artefato da cultura escolar é apropriado pela escola e passa a compor o conjunto de elementos que constituem a vida escolar, em especial no que se refere às condições de produção do ensino. Nesse espaço são construídas definições que dependem em grande parte das ações dos sujeitos escolares, especialmente de professores e alunos.

Entretanto, segundo a literatura sobre o tema (CHOPPIN, 2004; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005; MARTÍNEZ; VALLS; PINEDA, 2009; GARCIA, 2009), ainda são incipientes os estudos que se dirigem a esse espaço em que a escola ganha vida e, embora nos últimos cinco anos alguns trabalhos tenham sido publicizados, ainda são pouco estudadas as situações de seleção e uso dos livros didáticos na produção das aulas. Professores e alunos, sujeitos no processo de escolarização, ainda são pouco ouvidos pelos pesquisadores nesse tema.

No caso brasileiro, a pesquisa sobre os livros didáticos deve necessariamente considerar que há um Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que atua de diferentes formas sobre a produção e a circulação de manuais no país. A partir de diretrizes do Governo Federal, são propostos editais que regulam a

produção editorial, por meio de critérios gráficos, didáticos e metodológicos, além de critérios relativos à cidadania.

Assim, no caso brasileiro, há um controle estatal sobre a produção de livros didáticos, diferente de outros países, nos quais a regulação é feita exclusivamente pelo mercado. As escolas públicas brasileiras podem escolher, entre os livros aprovados pelo Ministério da Educação, as obras que desejam utilizar com seus alunos.

Em se tratando de produção de livros didáticos para *Escolas do Campo*, o Governo Federal lançou, em 2011, o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos alunos de escolas públicas que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do PNLD. Um dos diferenciais em relação ao PNLD destinado ao Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio é que os “livros didáticos produzidos para as Escolas do Campo serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e professores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo” (BRASIL, 2011a).<sup>3</sup>

Nesse sentido, Vieira (2013) em seu trabalho de mestrado na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, apresenta resultados de investigação sobre manuais didáticos para Escolas do Campo. A pesquisadora analisa especialmente o Edital para aquisição de livros e o Guia de Livros Didáticos<sup>4</sup>, que orientam o processo de avaliação e escolha dos livros, verificando se e como foram apropriados, nesses documentos, elementos constitutivos da Educação do Campo, produzidos no âmbito dos movimentos sociais e da pesquisa acadêmica.

A autora concluiu, entre outros pontos, que há por parte dos documentos oficiais e nas obras aprovadas (PNLD Campo), para consumo dos estudantes a partir de 2013, a incorporação de elementos conceituais da Educação do Campo. Apesar disso, os livros aprovados não atendem a critérios estabelecidos no Edital quanto ao

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.abrelivros.org.br/home/images/stories/edital\\_pnld\\_campo\\_2013.pdf](http://www.abrelivros.org.br/home/images/stories/edital_pnld_campo_2013.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2014.

<sup>4</sup> Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Ensino Fundamental Anos Iniciais.

respeito à diversidade de situações do espaço rural brasileiro; também não foram incorporados alguns conhecimentos específicos e, além disso, encontram-se equívocos e formas preconceituosas de entender a vida social nesse espaço específico.

Considerando-se a problemática de avaliação dos livros e os limites desse processo, Vieira aponta ainda a importância do livro no processo de organização do ensino, como elemento da cultura escolar, reforçando a importância dos docentes no processo de escolarização, como mediadores entre conhecimentos historicamente construídos, como os que estão presentes nos livros, e conhecimentos presentes na realidade vivida pelos alunos. (VIEIRA, 2013).

Embora recentemente tenha sido criado um programa específico para Escola do Campo, é apenas a algumas delas que ele se destina. As demais escolas em áreas rurais continuam participando do PNLD, escolhendo livros que são comuns com as escolas urbanas. Prats (2006) aponta, entre outros fatores, que a utilidade do estudo da História para a formação integral (intelectual, social e afetiva) das crianças e adolescentes é a de “ajudar os alunos *na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum*, assim como facilitar a compreensão do presente, uma vez que não há nada no presente que não possa ser melhor compreendido através do passado” (PRATS, 2006, p. 196, destaque meu).

Assim, entendo que, sendo o livro didático pensado nacionalmente, mas tomando-se em conta as propostas nacionais que defendem a necessidade de conteúdos de ensino diferenciados para alunos do Campo, justificando inclusive um programa de livros, é necessário que pesquisas sejam realizadas para fundamentar os debates sobre o tema. Sobre tudo considerando a importância do livro didático no cenário nacional, fazem-se necessários muitos estudos e reflexões buscando ouvir as vozes que vêm do interior das Escolas do Campo.

Nessa direção, a questão da presença dos livros didáticos em aulas de História no Ensino Médio em Escolas do Campo sugeriu e orientou o trabalho empírico realizado durante o ano de 2012. Acompanhando e registrando aulas de História, entrevistando e conversando com professores, alunos e outros sujeitos, examinando documentos e aprofundando a leitura de textos sobre o tema, foi possível construir teórica e metodologicamente esta tese.



Após a etapa inicial de trabalho empírico, os objetivos foram reformulados e ficaram assim definidos:

- a) Investigar formas como o livro didático de História se insere nas aulas do Ensino Médio de uma Escola do Campo;
- b) Analisar relações que os jovens estabelecem com os conhecimentos históricos a partir do trabalho com o livro didático nas aulas;
- c) Identificar os critérios utilizados pelos jovens ao analisar o livro didático de História que utilizam;
- d) Buscar indícios da existência de especificidades que poderiam orientar o ensino e a aprendizagem da História e, portanto, os livros didáticos, para jovens das Escolas do Campo.

Ao longo do texto serão apresentados elementos derivados da investigação realizada com a finalidade de ampliar a compreensão sobre a presença dos livros didáticos em aulas de História do Ensino Médio em uma Escola do Campo, em particular quanto ao ponto de vista dos jovens sobre os livros didáticos de História aprovados no PNLD. Para apresentar os resultados, estruturei a tese nos seguintes capítulos:

Capítulo 2: nele apresento minhas principais pressuposições teóricas e metodológicas, que orientaram o início da pesquisa e as primeiras definições e opções. Procurei evidenciar elementos teóricos relacionados aos significados contemporâneos sobre o que é ensinar e aprender História e também destaquei alguns trabalhos sobre livros didáticos de História, buscando evidenciar o que penso sobre eles e por que considero relevante tomar esse tema na investigação. Finalmente, procurei apontar o que entendo por etnografia e por que escolhi essa abordagem metodológica para a pesquisa.

Capítulo 3: nele apresento os procedimentos da pesquisa, detalhando as etapas iniciais do trabalho empírico e analisando elementos obtidos nessas etapas. Retomo o projeto inicial de doutorado descrevendo o estudo exploratório realizado em 2011, que ajudou a redefinir o projeto. Apresento então os objetivos da pesquisa. Em seguida, localizo a opção por desenvolver o estudo em Escola do Campo, historicizando embates e definições mais recentes quanto à identidade da Educação do Campo no Brasil. Em seguida, apresento o início do trabalho empírico e os primeiros contatos com as escolas participantes.

Capítulo 4: apresento alguns resultados do trabalho empírico realizado, em três seções, destacando a análise documental de alguns pontos da proposta pedagógica da escola com relação ao ensino de História, em diálogo com a proposta do livro escolhido e utilizado por professores e alunos. Também selecionei alguns registros de observação para caracterizar dinâmicas das aulas observadas, considerando-se que durante o ano letivo três professores(as) trabalharam na escola, determinando práticas e rotinas em parte semelhantes, mas também diversas em determinados aspectos. Finalmente, apresentei alguns elementos que permitem uma aproximação com os jovens alunos de Ensino Médio na Escola Mundial, onde desenvolvi o trabalho empírico.

Capítulo 5: nele apresento os resultados relativos às relações entre os jovens, o conhecimento e os livros didáticos de História em uma Escola do Campo, apontando formas de uso do livro didático, as diferentes relações com o conhecimento histórico a partir deste artefato e como os jovens alunos examinam e avaliam os livros didáticos de História incluídos no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2012.

Na conclusão, faço uma revisão das das pressuposições iniciais que guiaram a estruturação do trabalho de campo, indicando as análises realizadas e os avanços que permitiram anunciar a defesa de uma tese. Também foram apontadas questões que permaneceram abertas, como limites no estudo sobre o uso do livro didático de História, assim como novas investigações que poderão ser feitas a partir desta pesquisa.

## 2 OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS ELEMENTOS QUE ORIENTARAM A PESQUISA

*Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala* (GINZBURG, 2011).

A organização deste capítulo tem a finalidade de atender a uma recomendação de ordem teórica e metodológica derivada da abordagem escolhida para a realização de uma pesquisa etnográfica como entendida por Rockwell (2011) e por Garcia (2001), entre outros. Não se trata de um capítulo de revisão bibliográfica, que teria a pretensão de apresentar obras, autores e ideias sobre o tema da pesquisa; o objetivo deste capítulo é apontar elementos que permitem situar ideias sobre as quais foi apoiado o projeto, as quais dão significado ao trabalho etnográfico realizado e aos resultados alcançados, ao final do processo, possibilitando novas formas de compreender as relações estudadas, neste caso no campo educacional.

De acordo com a perspectiva assumida, a pesquisa empírica deve ser antecedida por uma explicitação das pressuposições que o pesquisador assume, seja quanto ao tema principal que está em questão, seja quanto aos temas relacionados que pretende privilegiar em sua investigação. Também devem ser explicitadas as suas pressuposições de natureza metodológica. Assim, ao iniciar a investigação, foram selecionados alguns elementos considerados relevantes, os quais são apresentados no capítulo inicial desta tese.

A explicitação de tais pressuposições deve ser feita porque elas são entendidas principalmente como elementos que:

- a) permitem situar a problemática ou o campo teórico-metodológico em que o pesquisador insere seu problema de pesquisa;
- b) situam posições teóricas e metodológicas que o pesquisador já construiu em sua experiência anterior e que, portanto, evidenciam pontos de vista prévios ao trabalho empírico;

- c) orientam as questões iniciais de pesquisa e definem as primeiras escolhas que o pesquisador faz ao iniciar o trabalho de campo.

Foram, portanto, selecionados alguns elementos teórico-metodológicos para situar pontos de partida que orientaram o trabalho empírico. Eles estão articulados em dois temas que compõem o capítulo. O primeiro refere-se aos significados de ensinar e aprender História que sustentam, hoje, o debate acadêmico e as orientações aos professores para atuar nas escolas básicas quanto a essa disciplina específica. São retomados alguns marcos temporais para situar o movimento que recuperou o lugar curricular da disciplina de História após a Ditadura Militar no Brasil (1964-1984). São também apontados, na primeira seção, alguns conteúdos dos debates sobre como se deve ensinar História e, como ponto em destaque atualmente, sobre o que é aprendizagem histórica.

Na segunda seção do texto, são apresentados conceitos e relações que dizem respeito ao livro didático enquanto um artefato da cultura escolar que afeta os processos de ensino e de aprendizagem de diferentes formas. Considerando-se que a pesquisa toma como central a presença do livro didático nas aulas de História, a seção procura situar a produção acadêmica já existente sobre o tema, com a qual o pesquisador já havia entrado em contato, e a partir da qual foram apontadas lacunas, evidenciando então as questões que se pretendeu compreender e explicar a partir do trabalho empírico realizado para a tese.

## 2.1 ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: ELEMENTOS PARA SITUAR O DEBATE CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

Ensinar História na educação básica tem sido cada vez mais um grande desafio para professores e professoras brasileiros e estrangeiros. Em cada carteira, de uma sala com trinta, quarenta, cinquenta jovens, há um universo de dúvidas que guardam relação com as finalidades do ensino dessa disciplina escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ciências Humanas e suas tecnologias na área de História para o Ensino Médio apontam que

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, 1999, p. 22).

E os desafios não param por aí: novas tecnologias nas aulas, como o uso de celulares, *tablets*, computadores, anunciam que o futuro chegou; no entanto, ainda debatemos com um presente em que os jovens alunos continuam encontrando dificuldades em situar contextos históricos diversos, em situar-se historicamente e relacionar-se com o passado a partir das questões do presente.

Na área do ensino de História, ao longo do século XX e na primeira década do XXI, diversos autores vêm discutindo e procurando explicar, por meio de pesquisas, o que é ensinar e aprender História, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Grupos de investigação no Brasil e em outros países têm publicizado o debate em encontros específicos, como o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), uma reunião científica que busca estabelecer interlocução entre as pesquisas em Ensino de História (Pós-Graduação) com o trabalho do professor em sala de aula desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Ainda no campo da pesquisa em ensino de História, encontros regionais e nacionais patrocinados pela Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) contribuem para a difusão de pesquisas realizadas.

No Paraná, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná surgiu de discussões sobre as necessidades de reformulações e inovações no Ensino de História e da possibilidade de divulgar trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da instituição sobre os significados e caminhos para ensinar e aprender História, na escola e em outros espaços sociais.

Além dos encontros, sejam locais, nacionais ou internacionais, dissertações e teses sobre o tema são largamente divulgadas na internet ou em obras que reúnem diversos autores brasileiros e estrangeiros.

Nesse contexto, Silva e Fonseca (2010, p.13) destacam que:

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). [...]

Ao mesmo tempo, cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar.

No Brasil há um marco temporal que deve ser considerado quando se discute o ensino de História, como apontam Silva e Fonseca (2010), pois durante o período de 1964-1984 a disciplina de Estudos Sociais substituiu o ensino de História e Geografia nas escolas brasileiras, embora a fusão das disciplinas já fosse anterior ao golpe de 1964.

Em 1997, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), oficialmente ocorre a separação das disciplinas, como afirmam Silva e Fonseca (2010, p.17):

Essa mudança curricular já havia sido realizada em alguns estados da Federação, como Minas Gerais e São Paulo, no movimento de reforma curricular da década de 1980. A estrutura do ensino fundamental, definida pelos PCNs, 1997, pôs fim aos Estudos Sociais como componente curricular, fosse como área ou como disciplina.

Em *Caminhos da história ensinada* (1994), Fonseca discute o ensino de história no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, apresentando um painel das mudanças ocorridas nesse período quanto à qualificação dos professores de História, em substituição aos Estudos Sociais e à reformulação dos currículos na maioria dos Estados brasileiros. Fonseca mostra que a partir da década de 1970 a produção historiográfica acadêmica passa a produzir e divulgar trabalhos que apontam um repensar do ensino de História na busca de novos temas e novos documentos, possibilitando outras leituras de um mundo em constante transformação. Para a autora:

As discussões recorrentemente priorizaram os seguintes aspectos: a produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1.º e 2.º graus; o livro didático: o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e

recursos no ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos. Estas discussões passaram a ser sistematizadas e publicadas em coletâneas compostas de diferentes relatos de experiências e diversas interpretações do modo de se fazer e pensar o ensino de história. (FONSECA, 1994, p.86.)

Isto posto, o resgate do papel da História no currículo brasileiro passa a fazer parte das pautas governamentais estaduais e os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, em 1983/1984/1990, respectivamente, iniciam seus processos de debates para revisão da grade curricular e, principalmente, na busca de uma renovação no conceito de ensinar e aprender História, como mostra o texto introdutório da proposta curricular para o Ensino Fundamental das escolas públicas paranaenses.<sup>5</sup>

Na elaboração dessa proposta de reformulação dos conteúdos de História de 1.º grau, considerou-se o seguinte pressuposto: um simples reordenamento, um arranjo novo dos conteúdos antigos, segundo fórmulas cansadas, não teria sentido, pois o que está em jogo é uma nova postura em relação à disciplina História, uma necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de História (PARANÁ, 1990, p.81).

Na esfera das discussões sobre ensinar e aprender História, um marco importante ocorreu a partir de meados da década de 1980, mais precisamente em 1984, com a publicação da obra *Repensando a História*, organizada por Marcos Silva, que trazia reflexões e experiências de professores da escola básica e professores universitários acerca do ensino de História.

A respeito desse momento, é importante frisar que em todos os níveis de ensino havia uma expectativa de melhoria quanto ao ensinar e aprender História. Deve-se destacar que é no VI Encontro da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), realizado na Cidade de Assis, *campus* UNESP, em 1982, que se aprofunda um diálogo com professores de todos os níveis, destacando a importância da valorização do conhecimento histórico como patrimônio coletivo. Enfatizou-se ainda que os professores do 1.º e 2.º graus também deveriam ser compreendidos como produtores de conhecimentos.

---

<sup>5</sup> Destaca-se também que o Município de Curitiba já em 1988 havia elaborado seu Currículo Básico nas mesmas perspectivas, intitulado: **Currículo Básico para a rede Municipal de Ensino de Curitiba**, cujo subtítulo era *Currículo Básico: uma contribuição para a Escola Pública Brasileira - 1988*. A História, nesse documento, é tratada como uma disciplina escolar específica.

Os textos do encontro foram publicados sob o patrocínio da ANPUH – Núcleo São Paulo – e posteriormente distribuídos para professores de todo o país por meio do Programa Nacional Biblioteca do Professor – MEC-FAE-1994. Em nota introdutória, Marcos Silva (1984, p.9) aponta que:

Professores de História de 1.º, 2.º e 3.º graus recuperam nos textos aqui reunidos certa dimensão narrativa e analítica de seu trabalho, dando conta de suas experiências em sala de aula e sugerindo as ricas possibilidades contidas nesse espaço quando ele é enfrentado pela busca do novo. Simultaneamente, discutem o estado atual de diferentes aspectos da aprendizagem de História – do livro didático à identidade entre pesquisa e ensino, dos projetos oficiais de treinamento de professores e soluções teóricas oferecidas para o que alguns consideram crise do ensino de História.

Havia uma preocupação de que a História ocupasse um lugar de destaque e rompesse com o passado ocupado pelos Estudos Sociais, sobretudo buscando valorizar relatos de experiências realizadas por professores utilizando as “novas linguagens”. Também se enfatizou a importância do uso de diferentes tipos de documentos, inclusive pelos manuais didáticos, atendendo às exigências de professores com um pensamento renovado. Como afirma Cunha (2010, p.669),

a partir das inovações das tendências historiográficas que despontavam naquele período e aliado à tentativa de se provar que a sala de aula era um lugar onde seria possível produzir conhecimento, foram muito comuns naqueles anos de 1980 os “relatos” de experiência de professores que utilizavam em suas práticas em sala de aula aquilo que se convencionou chamar de “novas linguagens” nas salas de aulas.

Em 1986, organizada por Cabrini e colaboradoras, foi publicada a obra *O ensino de História – revisão urgente*. Nela, as autoras apresentam subsídios para professores que atuavam em salas de aula. A obra, que contou com a participação de um grupo de quatro professoras universitárias da PUC/SP, uma professora da escola pública e estudantes de História da PUC-SP, tinha a pretensão de contribuir para a discussão sobre o ensino da História para a quinta série (hoje, sexto ano) do ensino fundamental, “por ser a iniciação do aluno em história, sendo sempre muito discutido o ‘por onde começar’” (CABRINI *et al.*, 1996, p.15).

Outra publicação a destacar é o número 19 da *Revista Brasileira de História*, em 1989, com o título “História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem”. A revista é uma referência para o período, que passou a dar voz aos professores,



como aponta Marcos Silva (1989/1990, p. 8): “Eis o vozerio da História ensinada. É preciso ouvi-lo. Ele contribui para se entender por que os quadros-negros hoje são verdes”.

Dentre os doze artigos da *Revista*, o elemento comum era justamente a necessidade de manter o ensino de História entre as preocupações teóricas e políticas do profissional, fosse ele professor, pesquisador ou ambos, enfatizando-se o papel do Estado na organização de debates que dessem continuidade ao processo de reformulação curricular ocorrido no início da década de 1980.

Com o aprofundamento das discussões acerca do ensino de História, Circe Bittencourt seleciona, organiza e publica comunicações apresentadas no 2.º Seminário Perspectivas do Ensino de História, ocorrido na Universidade de São Paulo (USP), em 1996. A obra em questão intitula-se *O saber histórico na sala de aula* e dá continuidade a temas já discutidos na década anterior sobre ensino de História, aprofundando temáticas sobre a História ensinada.

A publicação foi dividida em duas temáticas básicas que nortearam o encontro ocorrido na Faculdade de Educação da USP: “Propostas Curriculares” e “Linguagem e Ensino”. Na primeira parte, os autores reafirmam a permanência e a relevância da História enquanto disciplina curricular, enfatizando a importância de aprender História para as gerações do período após a Ditadura Militar.

Em “Linguagem e ensino”, os autores apontam caminhos para o trabalho com diferentes recursos no ensino de História, como filmes, fotos, museus e o próprio livro didático, que passa a ser problematizado com relação às imagens, gravuras, entendendo que não podem ser apenas intercaladas em suas páginas, como forma de ilustração, mas devem ser tomadas como essenciais ao processo de ensino-aprendizado da História. Para Bittencourt (2002, p.70):

embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa.

O livro *O saber histórico na sala de aula* tornou-se uma obra de referência entre professores por abordar temáticas que respondiam a alguns anseios por novos modos de ensinar História. O livro antecipa também discussões acerca da

construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997, cuja elaboração contou com a participação de Circe Bittencourt. De acordo com pesquisas como as realizadas por Magalhães (2006) e Oliveira (2007), os PCNs foram recebidos pelos professores brasileiros com desconfiança, por se tratar de um documento produzido pelo Estado e ainda por trazer em seu interior conceitos como os de Competência e Habilidade, que não eram parte da cultura escolar naquele momento.

Nos livros didáticos, os autores e editores procuravam amenizar essa distância, sobretudo nas orientações para professores, quando buscavam apontar caminhos para que os professores comesçassem a trabalhar com estes conceitos, a partir da visão dos conteúdos dos livros. Deve-se destacar que os livros didáticos cumpriram, portanto, um papel significativo – ainda que se possa problematizar essa questão – na divulgação desses conceitos, sobretudo nas orientações para os professores. Autores e editoras, para atender as exigências do Programa Nacional do Livro Didático, foram pressionados a buscar caminhos para ajustar os livros às novas exigências.

O século XXI encontra no Brasil a História consolidada como disciplina escolar. Os debates, a produção acadêmica no campo de Ensino de História e as Orientações Curriculares Nacionais construíram uma base consistente de contribuições ao trabalho nas salas de aula. Ainda que se possa colocar em questão um ou outro aspecto, encaminhamento ou mesmo posições assumidas pelos consultores e autores dos documentos oficiais, como tem sido feito por alguns pesquisadores campo do ensino de História, não se pode desconsiderar que foi estabelecida uma base comum nos debates. Os autores de obras voltadas à formação de professores, na esteira dos artigos e trabalhos apresentados em eventos, mostravam forte consenso em torno da ideia de que superar a visão tradicional de Ensino de História requer ações didáticas que estimulem os alunos a construir o conhecimento histórico nas aulas. Isto requer, segundo os autores, uma aproximação com métodos de produção do conhecimento pelos historiadores.

Nesse sentido, o trabalho com documentos históricos em aulas de História é sugerido em manuais destinados a professores que foram publicados após a década de 1990, como é o caso do livro *Ensinar História*, de Schmidt e Cainelli (2004).<sup>6</sup>

Afirmam as autoras:

O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da História local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 95).

Assim, as autoras apresentam uma concepção renovadora do uso de documentos nas aulas de História apontando que, no ensino dessa disciplina escolar, o uso do documento pode ser o ponto de partida para o aprendizado, em torno do qual são organizadas as atividades didáticas, superando o tratamento tradicional do documento com fim em si mesmo.

Os livros didáticos passaram também a incorporar documentos históricos para que o professor, juntamente com os alunos, pudesse utilizá-los de diferentes modos e com procedimentos históricos distintos. As orientações para o trabalho com fontes em aulas de História são frequentemente apresentadas aos professores e resultados de pesquisas e experiências didáticas têm sido difundidos. Apesar disso, ainda há questões não resolvidas no âmbito desse tema, como se pode constatar em pesquisas como as de Silva Jr. (2012) e Anne Silva (2013), que evidenciam as dificuldades dos autores de livros didáticos em propor e orientar efetivamente o trabalho com documentos e tratá-los adequadamente como fontes.

Outro tema que ganhou espaço na última década é a avaliação. Essa temática tornou-se um dos grandes mitos no que se refere ao trabalho cotidiano do professor, pois, se de alguma forma foi resolvida a situação do como ensinar História, ganha forma o problema relacionado a como avaliar o conhecimento aprendido em História. Para Schmidt e Cainelli (2004, p.151),

---

<sup>6</sup> A obra foi reeditada em 2012, acrescentando elementos relativos à aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica.

é importante que se construam procedimentos e estratégias para avaliar se o aluno adquiriu conteúdos e construiu procedimentos e estratégias relativas ao conhecimento histórico. Ademais, se torna necessário verificar se ele aprendeu a formular hipóteses historicamente corretas.

Nessa obra, as autoras sugerem diversas outras formas de avaliação que podem substituir os procedimentos tradicionais. A avaliação diária deve permitir observar o esforço do estudante, seja individual ou em grupo, e sugerem atividades que indiquem a capacidade de o estudante organizar e produzir sua própria narrativa histórica, demonstrando assim sua capacidade de síntese e redação. Outra forma sugerida são as atividades que expressem a aprendizagem, ou seja, as capacidades cognitivas dos estudantes, por exemplo, na apresentação de um tema em que se destaque a questão temporal, como duração, sucessão e simultaneidade.

Na esteira das produções do século XXI, Silva e Fonseca lançaram *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido* (2007). Os autores analisam as novas perspectivas sobre o ensino de História no Brasil e realizam diálogos com produções e debates internacionais sobre o tema. A obra evoca novas e velhas problemáticas sobre o Ensino de História, com temas que refletem sobre a formação básica do profissional de História, relacionando-os com a sala de aula ou com a pesquisa acadêmica. Analisa a problemática da cultura material tomando como referência de estudo objeto como documentos diversos que auxiliam no aprendizado do ensino de História, destacando a importância do museu na preservação e pesquisa de acervos preciosos para a aprendizagem.

Um dos capítulos da obra, intitulado “A sala de aula e o espaço virtual”, é inovador por abordar uma forma de aprender História a partir do mundo virtual, difundido entre jovens, principalmente pelo acesso a redes sociais. Os autores, no entanto, alertam que o ensino de História apoiado nos computadores não pode prescindir de reflexão por parte dos estudantes e professores, pois ensinar e aprender História ultrapassa a mera busca de informação histórica.

Os autores apontam também iniciativas para um bom uso da informática no ensino de História,

Dessa perspectiva, o computador e as informações nele obtidas são colocadas em diálogo com livros, com aulas, com saberes já dominados pelo professor e pelos colegas de estudos. Ao mesmo tempo, conceitos

clássicos dos estudos históricos (fontes da época, ação individual e ação coletiva, cronologia, estrutura e conjuntura) podem ser utilizados na interpretação dos materiais encontrados. (SILVA; FONSECA, 2007, p.114).

Assim como na década de 1990 pôde-se verificar uma convergência dos debates em torno do uso do documento e das diferentes linguagens, constata-se que a década de 2000 trouxe para o centro da discussão o uso das tecnologias, com ênfase no uso dos computadores nas aulas.

Mas, ao mesmo tempo, pôde-se verificar uma crescente preocupação com os sujeitos da aprendizagem histórica. Ao lado das pesquisas sobre o ensino, as estratégias didáticas e a formação dos professores de História, assiste-se a um crescimento de estudos que focalizam a aprendizagem, com diferentes abordagens e focos, como é o caso de Schmidt (2009).

Nesta direção, destacam-se investigações como as de Barca (2004) e Fernandes (2007), que indicam algumas possibilidades de trabalho objetivando a construção do conhecimento histórico de crianças e jovens alunos. Destacam-se investigações no âmbito internacional, como as de Barca (2006), Lee (2006), Valls Montés (2006) e Cooper (2006), e, no âmbito nacional, Fronza (2012), Compagnoni (2009), Castex (2008), entre outros.

Tais investigações vêm apontando luzes sobre a aprendizagem histórica, evidenciando que, como afirmado por Barca e Gago, a partir da experiência pode-se compreender a História de forma diferenciada. Segundo as autoras, “quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica” (BARCA; GAGO, 2001, p.241).

A principal contribuição desses estudos, no caso do Brasil, tem sido coordenada no âmbito do LAPEDUH/UFPR. Um conjunto significativo de pesquisas, incluindo dissertações, teses e investigações realizadas por professores da Educação Básica, traz contribuições para a compreensão do pensamento histórico dos alunos, bem como relações entre os elementos da didática e a formação da consciência histórica, na perspectiva de Rüsen (2009).

Para este autor, a consciência histórica é uma forma específica de memória histórica, mas que se diferencia em alguns momentos, pois:

a especificidade da consciência histórica repousa no fato de que a perspectiva temporal na qual o passado está relacionado com o presente – e através do presente com o futuro – é desenhada de modo mais elaborado e complexo. Especificamente em sua forma moderna, a consciência histórica afasta o passado dando-lhe a aparência de ser alguma outra coisa. Isso não está sendo feito para tornar o passado insignificante para o presente, mas pelo contrário, como uma forma de atribuir ao passado a importância especial de um relacionamento histórico (RÜSEN, 2009, p.168).

Algumas das pesquisas realizadas no âmbito do LAPEDUH, laboratório coordenado pela Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, voltam-se ao Livro Didático, como as de Medeiros (2005), Bertolini (2011) e Nechi (2011). Elas também têm relação com os trabalhos de Rüsen, que analisou elementos constitutivos de um livro didático “ideal” para ensinar História, na perspectiva da formação de uma consciência histórica crítica (RÜSEN, 2010b) e constituem, entre outros trabalhos, pontos de partida para esta tese.

Embora as discussões acerca do Ensino de História tenham avançado significativamente nas últimas décadas, deve-se registrar que poucas pesquisas têm dado atenção diferenciada ao ensino e à aprendizagem histórica em Escolas do Campo. Em revisão bibliográfica realizada, constatou-se um pequeno número de dissertações e teses sobre o tema, entre as quais incluem-se a dissertação e a tese de Silva Júnior (2007; 2012), ambas orientadas por Selva Guimarães Fonseca, na Universidade de Uberlândia. E a tese de Fátima Araújo (2007), defendida na Universidade Federal do Ceará.

Do ponto de vista curricular, de forma geral, não há diferenciação das orientações nacionais quanto ao que se deve ensinar em Escolas Urbanas e Escolas do Campo. Contudo, na última década do século XX, o Ministério da Educação desenvolveu orientações específicas para Educação do Campo, nas quais é fortalecida a ideia de que há especificidades que devem ser consideradas pelos professores. Portanto, essas orientações referem-se a especificidades no trabalho a ser desenvolvido nessas escolas, mas não foram estabelecidos conteúdos diferenciados, como já ocorreu em outros momentos da educação brasileira.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Um exemplo dessa diferenciação de conteúdos para escola da área rural ocorreu no Paraná, na década de 1970. A revista **Currículo**, produzida pela Secretaria de Estado da Educação, tem uma série de volumes para escolas rurais. Em 1973, a SEEC implantou a Equipe de Currículo. Esta

O fato de não existirem propostas de conteúdos específicos não elimina a necessidade de debates e pesquisas, uma vez que há orientações específicas que propõem princípios didáticos e pedagógicos, como a interdisciplinaridade e a relação com a experiência dos sujeitos do Campo, ao lado de outros de natureza organizacional, como calendários diferenciados, por exemplo. Além disso, se a escola é entendida como um espaço de produção, aceita-se também o pressuposto de que não há uma correspondência direta entre as propostas curriculares oficiais e o que efetivamente se ensina nas escolas, sugerindo a necessidade de pesquisas específicas nas Escolas do Campo para explicitar as formas de apropriação das diretrizes nacionais que estão sendo produzidas no âmbito escolar.

Por outro lado entende-se como um grande desafio a realização de uma investigação que inclua estudantes de Escolas do Campo, pois, segundo estimativas do *Censo Escolar da Educação Básica 2012*, o número de matrículas na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) é de 4.711.285 de crianças e jovens espalhados em 83 mil escolas rurais brasileiras.<sup>8</sup>

Assim, nesta tese, algumas das questões orientadoras para as quais se buscou indícios ou evidências a partir do trabalho empírico dizem respeito à possibilidade de localizar e compreender especificidades quando se trata de ensinar História para jovens alunos que vivem e estudam no Campo, em particular no que se refere ao uso do livro didático.

Ao finalizar esta seção na qual foram apontados elementos relativos ao ensino e à aprendizagem de História, destaca-se que alguns deles serão aprofundados nos capítulos seguintes, em especial pela sua possibilidade de contribuir para a análise dos resultados. Esses elementos podem ser sintetizados nos seguintes pontos que dirigiram o início da pesquisa empírica e que evidenciam a posição do pesquisador diante de conceitos e proposições:

- a) a História deve ser vista como uma disciplina escolar específica;

---

equipe passou a elaborar os textos curriculares paranaenses e a publicá-los na revista **Currículo**, criada para distribuir e divulgar esses textos aos professores paranaenses (MATUCHESKI, 2013).

<sup>8</sup> A educação básica compreende três etapas, sendo o primeiro nível do ensino escolar no país: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2014.

- b) é necessário superar a visão tradicional de Ensino de História pautado na transmissão, estimulando os alunos a construir o conhecimento histórico;
- c) uma das formas privilegiadas de aproximar o aluno dos métodos de produção do conhecimento histórico é o trabalho com documentos históricos nas aulas;
- d) há aprendizagens específicas da História e elas exigem a atenção do professor para o pensamento histórico dos alunos;
- e) há relação entre as formas de ensinar História e o desenvolvimento de determinadas formas de consciência histórica;
- f) é necessário investigar a existência de especificidades no ensino de História para alunos de Escolas do Campo;
- g) um dos recursos relevantes na produção das aulas é o livro didático.

A discussão desses pontos de partida, no caso desta tese, sustenta o campo temático – a Didática da História – no qual se selecionou um recorte temático específico. Entende-se que, no caso brasileiro, os livros didáticos, por serem disponibilizados de forma gratuita e praticamente universalizada aos alunos, podem ser entendidos como um elemento relevante na organização e no desenvolvimento das aulas e, portanto, como elemento que afeta o ensino e a aprendizagem do aluno.

Assim, a partir da constatação da presença do livro didático como recurso nas aulas é que foram formuladas as questões iniciais e os procedimentos do trabalho empírico. E, como centro das análises, foram definidas as relações que os sujeitos escolares estabelecem com os livros. Portanto, é em torno deste objeto da cultura escolar que serão apresentados com maior detalhamento, a seguir, outros pressupostos que orientaram o trabalho empírico.

## 2.2 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O livro didático se faz presente na vida da maior parte das escolas brasileiras, seja no processo de alfabetização, seja para o aprendizado das várias



ciências que sustentam as disciplinas escolares. Em um universo diversificado de materiais para ensino já existentes, o livro ainda ocupa um papel central na escolarização de crianças e jovens.

Batista argumenta que “os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos”. E continua afirmando que:

é preciso, desse modo, conhecer melhor esse impresso que terminou por se converter na principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país (BATISTA, 1999, p.53).

Há na literatura diversas definições acerca do que é um livro didático. Bittencourt afirma que “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos, são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.” BITTENCOURT, 2002, p. 69.

Nesse sentido, entende-se o livro didático como um produto cultural e, portanto, fruto do seu tempo. Do ponto de vista do conhecimento, a escola e o livro didático estabelecem complexas relações que vêm sendo analisadas por diferentes pesquisadores, como afirmado por Batista (1999, p.533):

Ao contrário da ideia difundida de que os saberes escolares e, particularmente, os livros didáticos, consistiriam apenas numa adaptação simplificada, para fins escolares, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência, essas investigações vêm evidenciando que a origem desses saberes e objetos é bem mais complexa (cf., por exemplo, Chervel, 1990 e Bittencourt, 1993) e que muitas vezes, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico.

Além do fato de ser um depositário de conteúdos selecionados pela cultura para serem transmitidos às gerações mais novas, outra característica que define o livro didático, segundo Bittencourt (1998, p.72), é o fato de ser “um instrumento pedagógico”, uma vez que apresenta não apenas os conteúdos de ensino, mas também a forma pela qual eles devem ser ensinados, elaborando “as estruturas e as condições de ensino para o professor”.

Além de ser portador de conteúdos e de ser um instrumento pedagógico, Bittencourt (1998, p.72) destaca que o livro didático também é “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”, o que pode estar relacionado tanto à difusão de valores dominantes como de estereótipos e preconceitos. Nessa direção, há uma forte tradição de pesquisa na qual se busca esclarecer questões relacionadas a conceitos, ideias, valores que os manuais didáticos vêm difundindo e reafirmando.

Deve-se, assim, reconhecer que os livros didáticos são “objetos complexos”, como afirmado por Choppin (2004, p.563), e que estudá-los consiste em um grande desafio, que se esconde diante da aparente banalidade sugerida pela presença deste artefato na vida escolar cotidiana.

Efetivamente, nesse espaço os livros cumprem diferentes funções, entre as quais aquelas destacadas por Choppin (2004). O autor (p.553-554) aponta que os “livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”: função referencial (também chamada de curricular ou programática), função instrumental (o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem), função ideológica e cultural e, finalmente, função documental.

Todas elas são significativas e remetem à importância dos livros didáticos nos processos de escolarização ao longo dos séculos. Entretanto, deseja-se destacar, sobretudo, a função documental: “acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. (CHOPPIN, 2004, p.553). Para o ensino de História, ela é particularmente relevante, especialmente assumindo que uma das finalidades essenciais da disciplina seria, segundo Schmidt e Garcia (2005), a formação da consciência histórica.

No caso brasileiro, as questões relacionadas aos livros didáticos têm especificidades que devem ser consideradas pelo pesquisador: há um programa nacional de distribuição gratuita de livros aos alunos de Educação Básica das

escolas públicas, para todas as disciplinas escolares – o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD).<sup>9</sup>

Segundo Chaves e Garcia (2012, p.5), deve-se lembrar de que o sistema educativo passou por grandes transformações nas duas últimas décadas, que também afetaram os livros didáticos. A reorganização do sistema educativo, na década de 1990, dirigia-se aos objetivos de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Para isso, segundo os autores, “o Governo brasileiro formulou orientações curriculares nacionais e sistemas de controle das políticas educativas, incluindo-se novos mecanismos de controle e avaliação da produção editorial destinada aos alunos das escolas públicas”. (p.6).

No ano de 2011, foram cento e cinquenta milhões de livros distribuídos para cerca de quarenta milhões de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com cento e trinta e cinco mil escolas beneficiadas, o que certamente representa um volume significativo de recursos públicos utilizados para a compra de livros didáticos para distribuição gratuita aos alunos da escola básica.

Em 2014, o PNLD foi direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano), complementação do PNLD 2013 para estudantes dos anos iniciais do fundamental (1.º ao 5.º ano) e para os alunos do Ensino Médio. No Ensino Fundamental o investimento foi de R\$ 879.828.144,04 para atender a reposição de livros didáticos do Ensino fundamental 1º ao 5º ano. O número de escolas beneficiadas do 1º ao 5º ano foi de 46.962, e a aquisição completa para alunos do 6º ao 9º ano foi de 50.619. O número de livros distribuídos para alunos do 1º ao 5º foi de 103.229.007. Em se tratando do Ensino Médio, o investimento para complementação foi de R\$ 333.116.928,96, com 7.649.794 alunos atendidos e com 34.629.051 livros distribuídos.<sup>10</sup>

Chaves e Garcia (2013), destacam que no contexto das reformas educativas ocorridas na década de 1990 os livros didáticos a serem escolhidos e

---

<sup>9</sup> Destaca-se que gradualmente estão sendo incluídas no programa disciplinas como Língua Estrangeira Moderna e Arte. Educação Física não foi incluída até o último Edital.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

comprados para distribuição gratuita começaram a ser avaliados dentro de um projeto específico. Inicialmente, o Governo brasileiro instituiu uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e estabelecer critérios gerais de avaliação, que foram tornados públicos pela primeira vez em 1994. A partir de 1996, teve início a política de avaliação dos livros didáticos para o Ensino Fundamental por especialistas convidados e, a partir de 2002, as universidades foram chamadas a fazer parceria com o Ministério da Educação para realizar este trabalho.

Em 2003, o MEC estendeu o atendimento do PNLD para os livros de Ensino Médio (PNLEM), seguindo o modelo de avaliação, aquisição e distribuição já existente. Em 2009, a distribuição para todas as séries e componentes curriculares da Escola Básica universalizou a presença dos livros nas escolas públicas brasileiras, por meio de um único programa nacional – PNLD.

A cada três anos o Ministério da Educação divulga, por meio de um Edital por nível de ensino (1.º ao 5.º, 6.º ao 9.º e Ensino Médio, além de outros com outras especificidades), as condições e critérios, gerais e por disciplina curricular, com a finalidade de orientar as editoras. Esses indicadores são traduzidos posteriormente pelas equipes de avaliação em fichas com itens como: conteúdos, metodologia de ensino, programação visual e qualidade gráfica, construção da cidadania. Há critérios eliminatórios e critérios classificatórios, as fichas e os resultados de avaliação são divulgados por meio de um Guia do Programa de Livros Didáticos, no qual é tornado público o resultado da avaliação de cada obra apresentada pelas editoras e aprovada pelos avaliadores.<sup>11</sup>

Como apontado por Garcia (2011), alguns critérios se consolidaram desde 1997 como determinantes da exclusão, em todas as disciplinas: ficam excluídos dos guias aqueles que apresentem manifestações de preconceitos, erros conceituais ou ainda que não apresentem relação entre a proposta metodológica anunciada pelo autor no manual do professor e sua concretização na obra produzida para o aluno. São avaliados tanto o livro do aluno como o manual do professor – este com ênfase nas orientações didático-metodológicas sugeridas pelo autor.

---

<sup>11</sup> Os Guias estão disponibilizados em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: jun. 2011.

O PNLD atendeu indistintamente, até 2012, escolas urbanas e Escolas do Campo no mesmo programa. No entanto, nesse mesmo ano o MEC lançou o edital PNLD-Campo 2013, destinado a pequenas escolas em áreas rurais, especialmente aquelas denominadas “multisseriadas” (nas quais um mesmo professor atende duas ou mais séries simultaneamente).

Essa nova ação, especialmente voltada às escolas em áreas rurais, reafirma a importância e a necessidade do desenvolvimento de estudos em Escolas do Campo com focalização no tema dos livros didáticos. No caso desta pesquisa, trata-se da presença dos livros didáticos de História. Portanto, a seguir, algumas questões serão abordadas dentro dessa especificidade.

### 2.2.1 Alguns elementos para historicizar a problemática do livro didático de História

Para iniciar esta seção, foi selecionado um episódio registrado nas notas de campo, durante o ano letivo em que foram acompanhadas aulas de História no Ensino Médio, em uma escola pública que é identificada oficialmente como Escola do Campo, localizada na Região Metropolitana de Curitiba.

**Professora:** *Bom dia!*

Faz a chamada, enquanto isso os estudantes estão pegando seu Livro Didático de História. Alguns já estavam com o material preparado sobre a mesa. Um aluno, lendo algum fragmento do livro de História, em voz alta comenta:

**Aluno:** *Relembrar o passado?! Eu gosto do presente!!!*

A professora, que no momento fazia a chamada, não comenta a intervenção do aluno e orienta o trabalho da seguinte forma:

**Professora:** *Hoje vamos estudar o capítulo 1. Embora vocês já conheçam o tema, hoje vamos apenas relembrar... Vamos ler por fila.*

Uma aluna indicada por ela inicia a leitura sobre o conceito de fontes e documentos históricos, outros acompanham. Após três parágrafos lidos a professora toma a palavra

**Professora:** *Por que estudamos história?*

**Aluna:** *É para aprender tudo sobre o passado!*

**Professora:** Isso mesmo, estudamos história para sabermos tudo do nosso passado. (Notas de campo, 15/02/2012. Escola da Ilha).

A análise desse episódio ocorrido na aula de História permite problematizar o sentido de aprender História para esses jovens estudantes, em particular neste caso de uma Escola do Campo. Por outro lado, permite evidenciar a presença do

livro didático como elemento importante dentro da cultura escolar e, principalmente, na estruturação das aulas. Tal presença, ao longo do tempo, faz com que se compreenda a importância das palavras de Abud (1984, p.81): “o livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum”.

Visto dessa forma, o livro didático é um dos grandes responsáveis pela constituição de um conhecimento específico da História que, possivelmente, será entendido como verdadeiro e legítimo pela maior parte das pessoas comuns, já que foi transmitido pelos manuais ao longo da vida escolar das crianças e jovens. Abud (1984, p.81) argumenta, ainda, que “esse homem comum, em geral, vê a história como uma epopeia ou como um suceder de fatos pitorescos, cujos personagens principais são os vultos históricos, os heróis que movem a história. A narração dos feitos desses indivíduos constituiria, então, a História para esse homem comum.”

Na perspectiva de análise dessa autora, as ideias contidas em alguns manuais didáticos muitas vezes são reforçadas pelos professores que, ao narrar os fatos e as ações dos grandes heróis, contribuem para a construção de uma compreensão simplificada e equivocada de História e, também, para que os manuais sejam vistos como única fonte confiável do conhecimento histórico.

Localizando-se essa discussão na década de 1980, afirmava a autora que “esta tendência à simplificação/distorção é mais evidente nos livros destinados ao 1.º grau” [...]. Também afirmava que “as tentativas de renovação são mais evidentes nos livros de História do Brasil para o 2.º grau, quer nos parecer, porque existe um consenso de que no 2.º grau ela pode ser analisada e discutida mais profundamente dado o amadurecimento dos alunos” (ABUD, 1984, p.82).<sup>12</sup>

A elaboração dos PCNs, na década de 1990, trouxe outras orientações para os livros didáticos de todo o Ensino Fundamental e Médio, na perspectiva geral de que o aluno, ao longo de sua trajetória escolar, deve ser capaz de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1998, p.8).

---

<sup>12</sup> Primeiro Grau e Segundo Grau são as denominações que correspondem ao Ensino Fundamental de 8 anos e ao Ensino Médio, pela Lei n.º 5.692.

Para os Parâmetros Curriculares, “a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania.” (BRASIL, 1999, p.22).

Essas finalidades e objetivos foram transferidos para a avaliação dos livros didáticos, determinando critérios gerais e específicos que acabaram por consolidar algumas formas de renovação na seleção de conteúdos para o ensino da História, colocando à disposição dos professores, seja das séries iniciais ou das séries finais, um conjunto de obras que, pelo menos em tese, incorporaram as renovações historiográficas e, portanto, apresentam inovações no que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados em História (CHAVES, 2006, p.46-47).

A preocupação com os livros didáticos, contudo, não é uma questão recente. Não há intenção de reconstruir, aqui, a história do livro didático de História, o que já está feito no trabalho pioneiro de Bittencourt (1998) e tem sido complementado por outros pesquisadores. O que se pretende é destacar elementos que contribuam para esclarecer algumas das transformações e permanências que articulam diferentes momentos da vida do livro didático de História na Educação brasileira.

A respeito das primeiras investigações sobre o livro didático de História, deve-se referenciar a obra de Guy de Hollanda, professor da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro. Seu trabalho, intitulado *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*, foi realizado a pedido do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP. Nas palavras do próprio autor:

O centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais proporcionou-nos a oportunidade excepcional nos dias de hoje, de consagrar todo nosso tempo à elaboração destas páginas, às quais demos o título de “um quarto de século...”. Graças a isto, foi possível realizar as pesquisas necessárias e redigir o texto, dentro do prazo de cinco meses (agosto a dezembro de 1956) (HOLLANDA, 1957).

Hollanda se dedica ao trabalho de exame dos programas e compêndios dos livros didáticos brasileiros no período de 1931 a 1956, concentrando-se, portanto, em examinar os conhecimentos considerados relevantes para a área de História. Ao fazer um balanço da produção de livros didáticos de História no país, Hollanda examina problemas relacionados às orientações da UNESCO, no sentido de

contribuir para a paz mundial mediante a educação. Um dos fundamentos básicos era salvaguardar e preservar as identidades culturais, buscando diminuir ou erradicar possíveis pontos de intriga ou incompreensão entre países.

Em decorrência de convênio assinado entre Brasil e Argentina em 1933, com a chancela da UNESCO, manuais de História e Geografia deveriam passar por uma revisão rigorosa por conterem “abundância de estereótipos adversos a um verdadeiro espírito internacional” (HOLLANDA, 1957, p. 203).

Contudo, apesar da criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, o autor indica que tal revisão acabou por não acontecer. Mas essa problemática mostra-se especialmente interessante quando se considera a presença de critérios do PNLD, desde a década de 1990, relativos à necessidade de excluir os livros com estereótipos e preconceitos, indicando a permanência dessa problemática na vida social e, conseqüentemente, no âmbito da cultura escolar.<sup>13</sup>

Um segundo balanço, que resultou em documento intitulado *O estado da arte do Livro Didático no Brasil*, foi produzido por Barbara Freitag e outros autores. Publicada em 1987, também por solicitação do INEP, a pesquisa faz uma análise estrutural da presença do livro didático no sistema educacional brasileiro. Não se trata de uma obra específica sobre os livros didáticos de História, entretanto, há contribuições desse trabalho que se deseja destacar, uma vez que seus resultados são referidos até hoje por pesquisadores do tema.

Além da perspectiva sociológica de análise do tema, destaca-se o capítulo cinco da obra, intitulado “O uso do Livro Didático pelo professor e pelo aluno”. Nele, Freitag *et al.* afirmam que há três categorias de usuário ou consumidores do Livro Didático: **O Estado** que compra; **o professor** que escolhe e utiliza em suas aulas; e **o aluno**. Os autores já constataavam, naquele momento, a ausência de investigações sobre o uso do livro Didático nas salas de aula seja pelo professor ou pelo aluno, uma vez que os trabalhos concentravam-se na análise do texto impresso: “são poucos os estudos que se dão ao trabalho de analisar o livro em uso nas salas de aula” (FREITAG; DA COSTA; MOTTA, 1987, p.79).

---

<sup>13</sup> Uma valiosa contribuição no estudo sobre as representações do “outro” nos manuais escolares foi dada pelo historiador alemão Georg Eckert. Sua intenção era a colaboração entre pesquisadores de países que haviam sido “inimigos durante a Segunda Guerra para transformar os livros de ‘armas de guerra’ em instrumentos de conciliação” (GARCIA, 2000, p. 40).



Na esteira do trabalho de Freitag *et al.*, em 1989 foi publicado um catálogo analítico, também financiado pelo INEP. Intitulado *Que sabemos sobre Livro Didático: catálogo analítico*, a obra foi organizada a partir de trabalho envolvendo pesquisadores da Biblioteca Central da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

O principal objetivo do projeto era resgatar documentos como teses, livros, artigos e legislação sobre livro didático no Brasil, e o catálogo divide a obra por disciplina ou área do conhecimento. Relembra-se que, naquele momento, a História havia perdido seu lugar específico no currículo e, portanto, os autores examinam os livros de Estudos Sociais.

Mas, desde então, algumas transformações ocorreram e devem ser apontadas. Primeiramente, a História recuperou sua especificidade no currículo do Ensino Fundamental e Médio e, assim, também os livros didáticos voltaram à sua especificidade. A recuperação do espaço da disciplina foi acompanhada de intensos debates e de novas proposições para o ensino, como apontado na primeira seção deste capítulo. Com isso, novas perspectivas para o ensino de História foram sendo incorporadas também pelos autores e editoras, muito especialmente pressionados pela forma como o PNLD incorporou parte dos debates acadêmicos aos critérios de avaliação dos livros.

Para exemplificar a forma como esses elementos aparecem atualmente nos Guias PNLD, destacam-se aqui algumas fichas de avaliação dos livros de História. Os primeiros exemplos apresentam critérios comuns a outras disciplinas, os quais podem determinar que a obra seja excluída das listas que serão enviadas aos professores e escolas para a escolha (CHAVES; GARCIA, 2012).

**Exemplo 1 -****IV - Princípios gerais – Construção da Cidadania**

O LIVRO DIDÁTICO NOS TEXTOS E ILUSTRAÇÕES ESTÁ ISENTO DE PRECONCEITOS OU INDUÇÃO DE PRECONCEITOS DE: (EXCLUSÃO)	SIM	NÃO
Origem/regionalismo		
Etnia/racial		
Gênero		
Religião		
Linguagem/condição socioeconômica		
Idade/outros		
Há ausência de propaganda/doutrinação religiosa ou política		
Há ausência de publicidade mercadológica		

PROMOVE POSITIVAMENTE, VISANDO A UMA SOCIEDADE JUSTA E IGUALITÁRIA:	NÃO	SIM <sup>(1)</sup>		
		S	B	O
A imagem da mulher				
A imagem de afrodescendentes				
A imagem dos povos indígenas brasileiros [...]				
Estimula o convívio social, o respeito, a tolerância, a liberdade				

**QUADRO 1 - PRINCÍPIOS GERAIS – CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

FONTE: BRASIL/MEC/SEB. *Guia de livros didáticos - PNLD 2012: história* (2011, p.119)

(1) A avaliação positiva é categorizada em três níveis: Suficiente, Bom e Ótimo.

**Exemplo 2****Bloco 4 - Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social**

CRITÉRIOS Princípios éticos e construção da cidadania	SIM	NÃO
40. Está isenta de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. Argumente e exemplifique		
41. Está isenta de doutrinação religiosa e/ou política que desrespeite o caráter laico e autônomo do ensino público. Argumente e exemplifique		
42. Está isenta de utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. Argumente e exemplifique		
43. Estimula os alunos a compreenderem a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades, atitudes e preceitos éticos, com vista à construção da cidadania. (Verifique se essa preocupação permeia a obra, não estando restrita apenas às atividades e aos capítulos isolados). Argumente e exemplifique		
44. Estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade econômico-social, cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa, com respeito e interesse, tanto nos textos quanto nas imagens e propostas de atividades. Argumente e exemplifique		
45. Contribui para o desenvolvimento de ações positivas à cidadania: - Promove positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder. - Aborda a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia. - Concorde para a formação de uma atitude cidadã responsável e cooperativa perante a sociedade e o meio ambiente. Argumente e justifique		

**QUADRO 2 - PRINCÍPIOS ÉTICOS E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

FONTE: BRASIL/MEC/SEB. *Guia de livros didáticos história - PNLD 2012: ensino médio* (p. 134)

Esses critérios, no caso da História, são acrescidos de outro conjunto – que também será considerado pelos avaliadores para incluir ou excluir um título – denominado “Bloco 5 - Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio”, no qual estão contemplados preceitos legais e jurídicos (BRASIL/MEC, PNLD 2012, p.135). Eles dizem respeito ao cumprimento das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão da História e cultura da África e dos afrodescendentes, e também à Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que determina a inclusão da História e cultura dos povos indígenas.

Entre os critérios eliminatórios específicos da História, algumas características a serem observadas nos livros destinados aos alunos foram destacadas no exemplo 4, a seguir.

#### **Exemplo 4**

##### **1.1.2 Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História**

Para o componente curricular História, será observado se a obra:

- utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão, não ficando restrita à intenção inicial ou à introdução;  
[...]
- compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas;
- orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, com base nesse entendimento, a compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo;
- explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica), apresentando coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para o ensino médio;  
[...]
- contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, evidência, causalidade, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação;  
[...]

- apresenta recursos variados quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, dentre outros; [...]
- está isenta de erros de informação (tópica, nominal, cronológica) e/ou de indução a erros ocasionados por informações *parciais, descontextualizadas* e/ou *desatualizadas*; [...]
- transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo e oferece condições de tratamento dos conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas ao longo da obra (BRASIL/MEC, PNLD 2012, p.14-15).

O manual de orientação aos professores, que acompanha o Livro do Professor, também é avaliado. Entre outros elementos, ele é analisado quanto às possibilidades de acrescentar informações ao livro do aluno; de orientar “a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório”; e quanto ao trabalho com conteúdos da História da África, da História e cultura afro-brasileira e das nações indígenas (BRASIL, 2012, p.16)

Além desses critérios eliminatórios, há outros que podem ser considerados classificatórios, uma vez que permitem estabelecer distinções entre os livros analisados, no momento da escolha, indicando a maior ou menor aproximação de cada obra com os itens considerados positivos e adequados do ponto de vista dos consultores e avaliadores do PNLD. Revelam opções teórico-metodológicas dos autores, forma de abordagem dos conteúdos e outros aspectos didáticos e metodológicos, como, por exemplo, a proposta para o trabalho com fontes.

Como se pode inferir, pelo menos uma parte das transformações ocorridas no Ensino de História ao longo do século se expressa, hoje, no conjunto de exigências feitas pelos Editais do Ministério da Educação. Elas dizem respeito tanto à questão da cidadania quanto aos aspectos didático-metodológicos e não devem ser vistas, necessariamente, como um processo evolutivo de livros piores para livros melhores – mas como um processo de embates e ajustes às transformações sociais e ao significado da disciplina no currículo brasileiro.

Ao lado das questões decorrentes do retorno da História como disciplina específica e das renovações propostas, uma segunda transformação deve ser apontada: os livros didáticos ganharam espaço como objeto e tema de pesquisas, e

sua complexidade foi reconhecida com apoio em trabalhos como os de Choppin (2004) e de Circe Bittencourt (1998), no Brasil.

Em diferentes Programas de Pós-Graduação, nos vários estados brasileiros, podem ser localizadas pesquisas sobre o tema. Em particular, o grande crescimento ocorreu no âmbito dos estudos de História da Educação. Contudo, em alguns grupos de pesquisa foram produzidas dissertações e teses em outras linhas de investigação e com diferentes abordagens.

De forma sintética, serão destacadas, a seguir, algumas dessas pesquisas com vistas a anunciar pressuposições que foram levadas para o trabalho empírico na escola no que se refere aos livros didáticos de História.

## 2.2.2 Temas, questões e lacunas nas pesquisas sobre os livros didáticos de História

A revisão bibliográfica realizada para a elaboração do projeto de doutoramento indicou a presença de numerosos trabalhos sobre o livro didático de História, seja na forma de dissertações e teses, seja na forma de trabalhos apresentados em eventos como o da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), Perspectivas do Ensino de História, ou o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH). Tem sido frequente a proposição de grupos de trabalho (GT) específicos sobre o tema.

Para apresentar alguns temas e questões que têm interessado aos pesquisadores, selecionou-se particularmente um trabalho que mapeou pesquisas sobre o Livro Didático. Trata-se da obra *Um inventário: o Livro Didático de História em pesquisas (1980-2005)*, de Kenia H. Moreira e Marilda Silva. Diferentemente de pesquisas que se debruçam sobre o livro didático ou sobre seu uso, esta constituiu-se em um mapeamento, nos programas de Pós-Graduação brasileiros, de pesquisas específicas sobre o livro didático de História. As autoras ressaltam que análise mais minuciosa foi realizada apenas na região sudeste do Brasil no período referido no título (1980-2005). A obra foi baseada em uma dissertação cuja defesa ocorreu em 2006, acrescentando-se dados de uma pesquisa complementar feita nos anos seguintes.

Para a constituição da obra, as autoras utilizam como fontes as pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) sobre Livro Didático no contexto do currículo de História ou Estudos Sociais produzidas no Brasil. O recorte temporal foi o período entre 1980 e 2005, o que coincide certamente com a consolidação do PNLD, como programa em certos moldes, a partir de 1985. De acordo com as autoras, 66 obras foram produzidas nesse período sobre o tema e, desse total, 65% foram analisadas qualitativamente. Para realizar as análises, as autoras informam que privilegiaram dois aspectos, “organizando um mapeamento das temáticas abordadas nesse período, bem como seus principais procedimentos metodológicos. (MOREIRA; SILVA, 2011, p.24).

O livro está estruturado em cinco capítulos. No capítulo 1, as autoras realizam uma recuperação histórica do livro didático e do livro didático de História no Brasil, abordando o tempo do uso do livro didático, o lucro das editoras, avaliação e fiscalização do livro didático pelo Estado, conteúdos e didatização de conteúdos em livros didáticos. Finalmente, destacam a abrangência da produção acadêmica sobre livros didáticos no Brasil nos últimos trinta anos.

No segundo capítulo, as autoras expõem os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa. Acrescentam que a localização das fontes foi realizada em grande parte por meio eletrônico, consultando as bases disponíveis no sítio da CAPES e com a utilização de descritores como “livro didático” e “livro didático de História” para realização das buscas.

O capítulo 3 apresenta uma análise quantitativa sobre as teses e dissertações sobre livros didáticos produzidas entre os séculos XX e XXI (1980 a 2005), nos programas de pós-graduação brasileiros no período de 25 anos, evidenciando a localização geográfica e institucional das produções. As autoras apontam que encontraram 66 trabalhos produzidos no período, que dividiram por regiões do Brasil.

No sudeste, em São Paulo foram encontrados os seguintes trabalhos: Pontifícia Universidade Católica com 9 produções; Universidade de São Paulo (USP) com 7; Universidade de Campinas (Unicamp) com 6; Universidade Estadual Paulista (Unesp) com 4; Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, 1; Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) com 1 e finalmente Universidade Moura Lacerda (UML) com 1. No Rio de Janeiro foram localizados: Universidade Federal Fluminense

(UFF) com 5 produções; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2; Universidade Estácio de Sá e Universidade Severino Sombra com 1 cada. Em Minas Gerais as autoras indicaram que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apresenta 4 produções; e, no Espírito Santo, localizaram uma produção.

Na região Sul, o estado do Rio Grande do Sul desponta com 7 produções, sendo 3 da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul com duas e Unijui e Unisinos com uma produção cada. O Estado do Paraná é local de 5 produções, sendo duas na Universidade Estadual de Maringá, duas na Universidade Federal do Paraná e uma na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Fechando a região Sul do Brasil, as autoras localizaram uma produção, na Universidade Federal de Santa Catarina.

A região Nordeste apresenta 8 produções, sendo a Universidade Federal de Pernambuco com metade dessa produção, ou seja, 4; a Universidade Federal do Piauí apresenta duas; a Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte apresentam uma produção cada.

As regiões Norte e Centro-Oeste apresentam uma produção por região, sendo uma na Universidade Federal do Amazonas e uma na Universidade Federal de Goiás.

Diante do quadro, é possível verificar que 65% do total da produção está concentrada na região Sudeste. Para as autoras, tal fato se justifica por fatores históricos e econômicos que se relacionam ao fato de que há tempos se concentram nessa região “os primeiros cursos de ensino superior – graduação e pós-graduação – do país” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.170, p. 84).

No capítulo 4, as autoras apontam os procedimentos metodológicos da produção acadêmica sobre o livro didático na região Sudeste do Brasil de 1980 a 2005. Seguindo uma cronologia crescente, as autoras apresentam dados sobre 43 pesquisas sobre livro didático de história produzidas na região sudeste do Brasil, incluindo título, autor(a), ano, orientador(a), ano, instituição, curso e número de páginas.

Particularmente, interessa aqui destacar o capítulo 5, e em especial uma seção denominada “Uso do Livro Didático de História”. Na introdução, as autoras mencionam que “esse conjunto de análises atenta-se para os diferentes usos dos Livros Didáticos de História na sala de aula. Localizamos alguns trabalhos que

analisam o uso desse recurso didático pelo professor e um que analisa o uso desse material escolar pelo aluno” (MOREIRA; SILVA, 2011 p.170).

Sete obras são apontadas acerca dos usos pelos professores, mas apenas em quatro delas esse é objeto de pesquisa dos autores, segundo avaliam Moreira e Silva (2011) E, segundo elas, o único estudo de uso do Livro Didático de História pelos alunos intitula-se *As múltiplas leituras e visões do mundo nos Livros Didáticos de História* (LIMA, 2004). Trata-se de uma dissertação de mestrado em Educação, defendida na Universidade Estadual de Campinas-SP, em que o autor analisa as práticas de leitura de 434 alunos de 5.<sup>a</sup> série. A investigação dirige especial atenção à leitura dos alunos quanto à iconografia, buscando visões de mundo, seja dos dominantes ou dos dominados, priorizando o diálogo dos educandos com imagens fotográficas e com reproduções de pinturas históricas apresentadas nos livros selecionados.

A justificativa utilizada por Moreira e Silva para terem encontrado apenas um trabalho sobre o uso que os estudantes fazem do Livro Didático História é que, apesar de muitos trabalhos analisarem o Livro Didático tendo como preocupação de fundo as leituras que os alunos farão desse objeto cultural, é rara a produção que atenta especialmente ao seu uso nas aulas, por alunos e professores. Segundo elas, “uma justificativa está na dificuldade em analisar a recepção do conteúdo do Livro Didático de História pelo aluno por causa das várias possibilidades de leitura que eles fazem” (MOREIRA; SILVA, 2011 p.171).

Essa constatação das autoras foi um dos elementos tomados como referência para definir o campo temático específico na elaboração desta tese. No campo da História da Educação e do Ensino de História, há uma preocupação em examinar os livros didáticos, seus conteúdos, as concepções que veiculam. No âmbito da Didática da História, contudo, as investigações sobre o livro didático apenas começam a ser realizadas e em especial voltam-se à relação dos professores com esse artefato da cultura escolar. Assim, a obra de Moreira e Silva aponta para uma lacuna, qual seja, o estudo das relações dos jovens alunos com os livros didáticos.

Além da obra de revisão destacada, é relevante situar o conjunto de investigações realizadas no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) e no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), ambos ligados ao



Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Na última década, um número significativo de trabalhos tem sido desenvolvido pelos participantes desses grupos de pesquisa no âmbito da Didática Geral e das Didáticas Específicas, entre os quais se deseja destacar os que estão inseridos no campo da Didática da História. As pesquisas têm focalizado, em especial:

- a) a análise de livros didáticos para, entre outros objetivos: avaliar a correspondência com critérios de avaliação do PNLD; verificar como determinados temas estão presentes ou excluídos; verificar como são organizados metodologicamente, como os conteúdos são abordados para discutir a relação com a experiência cultural dos alunos;
- b) as relações que professores e alunos estabelecem com o livro didático de História, analisando práticas de professores, funções que os livros exercem no planejamento e desenvolvimento das aulas, desenvolvimento de atividades nas aulas com o apoio dos livros didáticos, critérios de seleção e avaliação dos livros por professores e alunos.

Especialmente esse conjunto de trabalhos foi tomado como referência desde o início da pesquisa empírica realizada e dele decorre parte das pressuposições sobre livros didáticos que orientaram a construção da tese, as quais podem ser assim sintetizadas:

- a) os livros didáticos guardam estreita relação com a forma pela qual a escolarização se processa em cada momento histórico e em cada sociedade;
- b) na literatura acadêmica encontra-se o conceito de “livro didático ideal” para ensinar História (RÜSEN, 2010b), mas acredita-se que é mais apropriado pensar em aproximações e distanciamentos dos livros em relação a certos modelos e a determinadas concepções e finalidades do ensino de História;
- c) apesar de transformações ocorridas com a estruturação da avaliação no âmbito do PNLD, as pesquisas revelam que os livros não se apresentam isentos de problemas e, portanto, sua escolha e sua utilização precisam ser criticamente realizadas pelos professores;

- d) as pesquisas indicam que os livros são usados por muitos professores e, em alguns países, são reconhecidos como os principais recursos de ensino. Mas, apesar disso, pouco se conhece ainda sobre as dinâmicas de uso dos livros nas aulas e os resultados na aprendizagem dos alunos;
- e) particularmente no caso das Escolas do Campo, pouco se sabe sobre a relação que professores e alunos estabelecem com os livros didáticos de História e com seus conteúdos;
- f) as lacunas constatadas estimulam pesquisas empíricas de longa duração e com o uso de observação participante, para efetivar uma aproximação com a vida escolar e, assim, conhecer elementos da presença dos livros didáticos na aula.

Nessa direção, apoiando-se em elementos trazidos por pesquisas realizadas na última década, foi estabelecido o campo teórico da Didática da História para a realização desta tese, estabelecendo-se também o seu tema específico: o uso do livro didático de História por jovens alunos. A abordagem etnográfica foi definida como caminho teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, entendendo-a como um modo de produzir conhecimento no campo educacional.

No próximo capítulo, serão apresentados elementos dos procedimentos de pesquisa que são decorrentes da opção por determinada abordagem etnográfica. Na perspectiva assumida, especialmente apoiada nos trabalhos de Elsie Rockwell e outros pesquisadores mexicanos do Departamento de Investigaciones Educativas, busca-se uma aproximação com a vida escolar por meio da observação participante como estratégia privilegiada e, a partir de questões iniciais de caráter amplo, o pesquisador dá início ao trabalho de campo, ao longo do qual construirá as análises.

A partir dessa perspectiva, assume-se aqui a possibilidade de que, desenvolvendo a pesquisa etnográfica *em escolas* (GARCIA, 2011), o pesquisador poderá trazer evidências para enunciar sua tese que, assim, não foi previamente formulada para ser submetida a uma comprovação, como é frequente em outros modelos de investigação qualitativa.

### 3 A OPÇÃO PELA ETNOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O capítulo anterior teve a finalidade de indicar os principais aspectos teóricos quanto ao Ensino de História e quanto aos livros didáticos, os quais orientaram, enquanto pressupostos, o desenvolvimento inicial da pesquisa.

Posto que o tema central se articula em torno das relações que os jovens alunos de Escolas do Campo estabelecem com o livro didático em aulas de História, em particular fez-se necessário optar por um modo de investigação empírica que permitisse uma aproximação efetiva com a vida escolar. Nesta perspectiva, a escolha de uma teoria/metodologia que atendesse a tal exigência recaiu sobre a etnografia educacional.

Como evidencia a literatura específica, há muitas formas de compreender essa abordagem. Pode-se encontrar essa denominação referindo-se a estudos com trabalho de campo de diferentes tipos e duração – desde a realização de observações de curta duração até pesquisas que utilizam apenas entrevistas. Ao examinar teses e dissertações etnográficas realizadas no Brasil, Garcia (2001) encontrou 39 diferentes denominações relacionadas à etnografia, em estudos que revelavam também grande diversidade de entendimento teórico e metodológico dos pesquisadores sobre o significado dessa denominação.

Isso se deve, segundo a autora, ao fato de a etnografia educacional se originar de diferentes raízes e de ter se desenvolvido a partir de uma diversidade de tendências teóricas e metodológicas (GARCIA, 2001, p.50). Frequentemente, inclusive, é identificada apenas como pesquisa de campo, que, embora seja uma de suas características, não é suficiente para defini-la, segundo a mesma autora (p.24).

Assim, entende-se que é necessário apontar alguns elementos que caracterizam a abordagem de etnografia educacional aqui assumida. Concorde-se, de forma geral, com a perspectiva defendida por Ezpeleta e Rockwell (1989) e assumida também por Garcia (2001, p.79-80), que define a etnografia como um modo de produzir conhecimento que inclui:

- um processo de investigação que desde seu início se apoia em posições conceituais sobre o objeto de estudo, as quais devem ser explicitadas como pressuposições orientadoras do trabalho de campo;

- trabalho de campo intensivo e prolongado para observar, registrar e descrever analiticamente o que ocorre no grupo em estudo;
- a observação como o processo privilegiado a ser usado no trabalho de campo, embora possa ser associado a outras formas ou estratégias, como entrevistas, gravações, análise documental, entre outras;
- observações feitas no trabalho de campo, entendidas enquanto possibilidade não apenas de descrever a especificidade daquele caso particular, mas também de construir relações teoricamente mais complexas em relação ao objeto;
- diálogo permanente entre a teoria e o trabalho empírico, por meio de operações de análise durante o percurso, para evitar que a investigação seja apenas uma validação de posições assumidas pelo pesquisador em relação ao seu objeto;
- a produção de um texto que preserve a riqueza e a complexidade das observações nas análises feitas pelo pesquisador e no qual a experiência de campo seja explicitada sem perder suas características essenciais, como a historicidade, por exemplo.

Os elementos apontados permitem definir referências para situar um tipo de abordagem que pode contribuir para o estudo da presença dos livros didáticos na vida escolar. Ela é relevante porque:

A reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola permite integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação e interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica, sua realidade cotidiana. Os processos se exprimem através de elementos e eventos diferentes que perpassam todos os âmbitos. As tramas reais se armam a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e a atividade escolar (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 145).

A leitura de trabalhos como os de Garcia (1996) e Romanelli (2009) oferece referenciais de ordem metodológica para o desenvolvimento de estudos que desejam produzir conhecimento sobre e no interior da escola. Essas investigações permitem verificar, como já afirmado por Ezpeleta e Rockwell (1989), que a escola existe para além das normas e documentos oficiais.

Garcia (1996) relata um processo de investigação etnográfica sobre a prática de uma professora, considerada e reconhecida pelos seus pares como uma

profissional competente e bem-sucedida. O trabalho, cujas questões iniciais eram sobre a avaliação do rendimento escolar, encaminhou-se, a partir do trabalho de campo etnográfico, para uma análise das práticas escolares tendo como ênfase as formas de organização e distribuição do tempo em sala de aula.

Por meio de observação participante, de entrevistas e análise de documentos, a pesquisadora buscou compreender a relação existente entre as estratégias de ensino da professora pesquisada, a forma como organiza e distribui seu tempo e as formas pelas quais organiza a avaliação da aprendizagem dos alunos. O estudo desses elementos abriu a possibilidade de rever posições relativas à avaliação escolar, em especial sobre seu caráter classificatório, e sobre as relações entre poder e autoridade na sala de aula.

Romanelli (2009) discutiu em sua tese a relação que crianças das séries iniciais do ensino fundamental estabelecem com a música dentro dos espaços escolares. Para tanto, o pesquisador optou por realizar um trabalho de cunho etnográfico utilizando como referenciais teórico-metodológicos os trabalhos de Ezpeleta e Rockwell (1989) e Garcia (2001), além de autores que desenvolveram análises sobre o ensino e a aprendizagem de música a partir de estudos etnográficos.

Romanelli relata etnograficamente os resultados de sua experiência no interior de uma escola, onde realizou observação participante, buscando acompanhar e compreender a presença de elementos musicais produzidos pelas crianças em diferentes momentos, dentro do espaço escolar.

O pesquisador apresenta também reflexões derivadas das experiências de intervenção didática realizadas, como estratégia metodológica que permitiu confrontar seus resultados com os resultados de análises etnográficas desenvolvidas por outros autores da educação musical, possibilitando, dessa forma, completar o estudo e acrescentar elementos para problematizar a didatização do conhecimento musical na escola.

E para um professor de História que atua há vinte anos em sala de aula, trabalhando com livros didáticos diversos ao longo desses anos, o que haveria de novo para investigar? Seria possível encontrar novas explicações para o que ocorre nas aulas de História? Segundo a literatura sobre o tema (CHOPPIN, 2004; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005; MARTÍNEZ; VALLS; PINEDA, 2009; GARCIA,

2009, ainda são incipientes os estudos que se dirigem a esse espaço em que a escola ganha vida; e, embora nos últimos cinco anos alguns trabalhos tenham sido publicizados, ainda são pouco estudadas as situações relacionadas aos livros didáticos. Professores e alunos, sujeitos no processo de escolarização, ainda são pouco ouvidos pelos pesquisadores nesse tema.

A constatação de que poucas pesquisas têm efetivamente acompanhado processos de utilização dos livros didáticos de História e as possibilidades apontadas pelos estudos etnográficos referidos definiram a intenção de desenvolver, para a construção da tese, estudos que permitissem tal aproximação com o cotidiano escolar, na esteira das pesquisas articuladas pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR.

No caso deste núcleo, em produção conjunta com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da mesma Universidade, há uma preocupação em analisar o trabalho escolar em estreita conexão com a vida social, em sua totalidade; essa perspectiva define abordagens específicas para examinar os objetos de pesquisa não apenas nas suas relações com a vida escolar, mas com a vida social, de forma mais ampla.<sup>14</sup>

Apoia-se o trabalho em uma perspectiva teórica e metodológica denominada de estruturismo (LLOYD, 1995), que exige que o pesquisador elabore suas explicações científicas a partir da “dupla perspectiva da ação e da estrutura”, que “admite a mútua interdependência de indivíduos e estruturas institucionais”, bem como “reconhece dois polos de poder causal: as pessoas que têm poder agenciador e as estruturas que têm poder condicionante” (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p.39). Essa opção, que pode sustentar estudos sobre diferentes objetos, se desdobra em outros pressupostos que também podem ser tomados no caso de pesquisas sobre os livros didáticos.

O primeiro a ser destacado refere-se ao entendimento da escola como uma *construção social*, conceito apoiado em Ezpeleta e Rockwell (1989). A partir dele, é possível reconhecer a existência de leis e normas que organizam o sistema

---

<sup>14</sup> CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Critérios de escolha dos livros didáticos de história: o ponto de vista dos jovens. In: GARCIA, Tânia Maria F. Braga; PICANÇO, Deise Cristina de Lima; BUFREM, Leilah Santiago; RODRÍGUEZ, Jesus Rodríguez; KNUDSEN, Susanne V. **Desafios para a superação das desigualdades sociais**: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. Curitiba: IARTEM; NPPD, UFPR, 2013. p. 58.

educativo e atuam sobre a vida das escolas e admitir a presença de estruturas sociais específicas do capitalismo que podem explicar determinados elementos do trabalho escolar; mas, por outro lado, também significa assumir que a escola se realiza na diversidade e na diferenciação da realidade histórica concreta, pela ação dos sujeitos (GARCIA, 2011).

No caso das pesquisas sobre livros didáticos, esse pressuposto permite entender e explicar alguns processos, entre os quais as escolhas feitas pelos professores ou as formas pelas quais inserem os livros em seu trabalho. Tomando-se a escola como construção social, é preciso aproximar-se dos sujeitos para compreender os significados de suas ações. Assim, pode-se compreender como elas estão relacionadas com a economia política, na perspectiva dos trabalhos de Apple (2001), uma vez que, além de ser um artefato cultural, os livros também envolvem autores, editoras que os produzem e comercializam, e ainda os consumidores.

Segundo Chaves (2006, p.59), influenciado pela indústria cultural, pela legislação educacional, pela formação intelectual do autor e submetido a processos de análise e seleção por pareceristas de diferentes regiões do Brasil, o livro didático chega às escolas brasileiras como resultado de um conjunto de processos e escolhas que, longe de serem neutros, expressam tanto determinações de caráter estrutural como processos específicos de definição dos conteúdos escolares – que, assim, são parte de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 2001, p.53).

Os livros didáticos, assim, apresentam aos alunos e professores um saber sistematizado sobre variados temas e situações, mas podem privilegiar alguns e ignorar e silenciar outros, como resultado dos processos de escolha e seleção pelos quais passaram os conteúdos e as formas de didatização desses conteúdos. Esses processos acabam, finalmente, por se expressar no conjunto de manuais disponibilizados para a escolha dos professores, evidenciando embates e disputas sociais, mas também pedagógicas e didáticas.

A forma de divulgação de livros, a rede de distribuição das editoras em nível nacional, as quantidades de exemplares distribuídos gratuitamente para avaliação pelas escolas e professores, entre outros, são aspectos que afetam a produção, a circulação e, portanto, interferem nas possibilidades de seleção, evidenciando

elementos da economia política. Mas, na abordagem teórica escolhida, tais elementos são insuficientes para explicar relações entre os professores e os livros.

Portanto, ao lado dessa perspectiva de análise, um outro princípio teórico-metodológico refere-se à necessidade de levar em conta as situações e os sujeitos que constroem cotidianamente a escola, já que o conteúdo da experiência escolar não é o mesmo em todas as sociedades, também não é o mesmo em todas as escolas e é transmitido em um processo real e complexo (ROCKWELL, 1995).

É preciso, então, aproximar-se da vida escolar e, para isso, são indicadas as abordagens de natureza etnográfica, em especial pela utilização da observação participante como estratégia de trabalho de campo, com a permanência do pesquisador nesse campo. Essa é uma condição necessária para “compreender a existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar”. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.23).

A decorrência desses pressupostos é o entendimento de que o livro, artefato da cultura escolar marcado na sua produção, circulação e consumo pelas estruturas sociais, é apropriado pela escola e passa a compor o conjunto de elementos que constituem a vida escolar, em especial no que se refere às condições de produção do ensino. Nesse espaço são construídas, então, condições que dependem em grande parte das ações dos sujeitos escolares, especialmente de professores e alunos.

Em síntese, entende-se que é nessa trama complexa que os livros didáticos devem ser inseridos e compreendidos. Assim, fez-se a opção pela etnografia dentro desse escopo teórico e metodológico específico, na tentativa de compreender a riqueza que há no trabalho cotidiano da escola, mesmo quando aparentemente não há mudanças significativas, sem perder de referência as determinações que marcam o trabalho escolar, a profissão docente e a vida social, de forma mais ampla.

Do ponto de vista dos procedimentos de trabalho empírico, as decisões foram tomadas a partir das orientações derivadas das contribuições de Ezpeleta e Rockwell (1989), Rockwell (1987; 2011) e Garcia (1996, 2001).

Em sentido estrito, o trabalho etnográfico é compreendido como um modo de produção de conhecimento que exige um longo tempo de convivência do pesquisador com o campo empírico, inserindo-se na cultura local para compreender



significados que ali são produzidos, no embate com outras dimensões da vida social e da cultura.

Assim, atendendo as recomendações, o pesquisador acompanhou o trabalho em uma escola pública durante um ano letivo e a observação participante foi a principal estratégia utilizada na produção dos dados. Foi possível acompanhar 140 aulas de história ao longo do ano letivo, acompanhando três turmas (1.º, 2.º e 3.º ano do Ensino Médio) no primeiro semestre e três turmas (1.º, 2.º e 3.º ano do Ensino Médio), no segundo. A permanência na Escola Mundial iniciava às sete horas e trinta minutos e findava às onze horas e trinta minutos, todas as quartas-feiras. A observação foi complementada com a realização de entrevistas e conversas informais, questionários e por meio de outros instrumentos específicos para avaliação dos livros didáticos, além de análise documental. Aulas de outras disciplinas também foram observadas, além de atividades didáticas com diferentes finalidades, reuniões pedagógicas, uma reunião de pais, um conselho de classe e outros eventos que geralmente se davam nos intervalos das aulas.

Todas as observações foram registradas utilizando-se de caderno de campo para registros à mão, *tablet* para registros fotográficos e digitalização de imagens e de materiais disponibilizados pela escola e pelos professores ao pesquisador. Além dos registros feitos no local, após deixar a escola foram feitos outros, de forma a garantir o maior número de informações e também de comentários analíticos do pesquisador, que são necessários para que o trabalho empírico possa ser redimensionado a partir das análises realizadas sobre os registros, e durante todo o trabalho empírico.

Ao longo do texto da tese, gradualmente, foram inseridas explicações detalhadas sobre esses procedimentos, de forma relacionada a alguns resultados, com a finalidade de contribuir para a compreensão dos contextos, dos sujeitos participantes e das dinâmicas observadas. No entanto, na abordagem de etnografia escolhida, as etapas percorridas pelo pesquisador devem ser apresentadas, como condição para se avaliar suas opções e os resultados que delas derivam.

Assim, neste capítulo será descrito o percurso realizado, de forma a se compreender como, a partir das questões iniciais e amplas, o pesquisador realizou procedimentos de natureza exploratória que permitiram rever tais questões, definir

objetivos, foco e campo empírico, dando início às observações do estudo principal. Isto é o que apresenta a seguir.

### 3.1 DAS QUESTÕES INICIAIS À FOCALIZAÇÃO DO ESTUDO

Os resultados da pesquisa realizada sobre questões relativas aos livros didáticos de História para a dissertação de Mestrado (CHAVES, 2006) constituíram-se em estímulo para dar continuidade ao estudo dessa temática. Em particular, o trabalho empírico para compreender o conhecimento veiculado pelos livros e também para estudar algumas relações entre os jovens alunos e os livros didáticos havia deixado lacunas que desafiavam a busca de outras possibilidades de pesquisar tais relações.

Dessa forma, construiu-se o projeto de doutorado com intenção de aprofundar conhecimentos sobre os livros didáticos de História e sua presença nas aulas. Os principais objetivos propostos no projeto, no momento inicial, podem ser assim sintetizados:

- a) compreender como o professor de História que leciona no Ensino Médio, na rede pública de ensino do estado do Paraná, faz a escolha do manual didático de História, partindo da análise do material disponibilizado para seleção dos professores pelo PNLEM, especialmente para conhecer os critérios que ele utiliza e como justifica suas escolhas;
- b) verificar como se dá a confiança dos alunos em relação às narrativas apresentadas nos manuais e de que forma esses sujeitos conseguem avaliar a credibilidade de uma determinada versão da história.
- c) analisar se e como os livros didáticos de História podem contribuir para “despertar o interesse pelo passado” e para a constituição de um “sentido de identidade” (PRATS, 2006, p.196-197) entre os jovens alunos.

Após as primeiras revisões bibliográficas, já durante o curso de doutorado, confirmou-se a perspectiva de desenvolver um estudo etnográfico que permitisse observar a presença do livro didático no trabalho cotidiano de ensinar e aprender

História para jovens do Ensino Médio. As lacunas haviam sido localizadas na bibliografia e se referiam tanto à ausência de estudos sobre o livro didático para o ensino médio como sobre aulas de História nesse nível de ensino, bem como sobre as relações dos jovens com os livros. Estudos etnográficos também não foram localizados.

Ao examinar os estudos relacionados aos jovens e à História, sentiu-se a necessidade de realizar um estudo exploratório para avaliar se a aproximação com suas ideias e concepções sobre os livros didáticos seria possível, especialmente no sentido de conhecer critérios que eles usam em suas avaliações – pois esse era um dos objetivos do projeto. Assim, foi proposto um estudo empírico no ano de 2011, com jovens de uma escola pública de Ensino Médio, situada em Curitiba, para avaliar a possibilidade de focalizar o estudo principal nos jovens e também para testar alguns instrumentos de pesquisa a serem usados.

Nesse estudo de natureza exploratória, buscou-se investigar elementos utilizados por alunos do Ensino Médio para analisar e avaliar livros didáticos de História incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. Do ponto de vista teórico, em especial para a estruturação dos instrumentos, tomaram-se como referência as indicações de Rüsen (2010b) quanto ao livro didático ideal, além do Guia de livros didáticos PNLD 2012 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Durante o período em que ocorreu a discussão e a escolha dos livros pelos professores na escola, em abril e maio de 2011, os livros aprovados no PNLD também foram disponibilizados aos alunos. Tomou-se o cuidado de deixar que examinassem o conjunto de obras disponíveis antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa. Os jovens participantes tinham idades entre 14 e 17 anos, estavam matriculados em cursos técnico-integrados, sendo que as disciplinas do Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia) são cursadas ao longo de suas trajetórias na instituição.

Os questionários aplicados continham duas partes. A primeira foi composta por: identificação; dados do Livro Didático analisado; e perguntas relacionadas a critérios pessoais de escolha de um livro didático, sem que fossem sugeridos aspectos a considerar. A segunda parte foi composta de seis questões relacionadas à análise de um determinado capítulo, por eles escolhido.

Para que os alunos efetivassem a análise nessa segunda parte, sugeriu-se que considerassem a presença ou ausência de alguns elementos constitutivos, como imagens, atividades, a valorização de manifestações dos conhecimentos prévios dos alunos, charges, relatos, diários, correspondências, fotografias, mapas entre outros. Buscou-se saber também a opinião dos jovens sobre as atividades e exercícios propostos. Para cada um dos itens de avaliação, havia a opção de atribuir nota de 1 (menos importante) a 5 (mais importante), evidenciando assim aqueles elementos que, para os jovens alunos, deveriam ser mais ou menos considerados na avaliação e escolha de um livro didático.

As duas primeiras questões da primeira parte do questionário tinham como objetivos captar os elementos que os jovens espontaneamente apresentariam para examinar os livros: que critérios você usaria para fazer a escolha de um livro didático de História para trabalhar durante os três anos do seu curso? Que elementos vocês analisaram para chegar à conclusão sobre qual livro escolheriam?

Quatro categorias estão presentes nas respostas dadas pelos jovens estudantes à primeira pergunta. Na primeira categoria, destacam-se os **elementos gráficos** (apresentação); na segunda, **elementos formais** (linguagem, estrutura de capítulos); a terceira está relacionada às **condições de apropriação** (tipo de texto, tipo de explicação, tipo de atividade); e a quarta categoria reúne **elementos específicos da História** (presença de fontes, organização cronológica).

Os resultados permitiram identificar nas repostas dos jovens a presença de elementos que estão incluídos entre as características gerais de um bom livro didático de História, seja na literatura sobre o tema, seja nos editais do PNLD – em especial, destacam-se os aspectos relativos à clareza dos textos, bem como a presença e a adequação de imagens. Do ponto de vista da disciplina específica, os alunos apontaram a necessidade da presença de documentos históricos e a utilização de diferentes linguagens, como quadrinhos e músicas, dois aspectos que foram insistentemente debatidos e sugeridos em estudos no campo do Ensino de História nas últimas décadas.

Por outro lado, em direção diferente da preconizada pelos debates sobre as possibilidades das abordagens que privilegiam a História Temática, os alunos escolheram livros que apresentam “a ordem cronológica da História”, escolha que pode ser tomada como indiciária da permanência, na sua formação anterior, dos

modelos mais tradicionais de estruturação dos conteúdos. Como os alunos indicaram nas respostas à segunda questão, a referência privilegiada por eles para definir os seus critérios de avaliação foi a “experiência adquirida”, seja com relação aos livros, seja com relação aos modos de aprender.

A aproximação realizada por meio desse estudo empírico com jovens de Ensino Médio evidenciou que os alunos apontam critérios de diferentes tipos, incluindo-se critérios da ciência de referência, e mostraram-se capazes de elaborar e aplicar critérios que são, em parte, coincidentes com os critérios utilizados pelos professores, na mesma escola, para a escolha do livro. Também permitiu validar os instrumentos de pesquisa.

Assim, após essa etapa inicial de natureza exploratória, foram redefinidos alguns elementos para a continuidade do trabalho empírico. Primeiramente, foram revistos os objetivos do projeto, os quais incluíam como sujeitos colaboradores tanto professores como alunos. Definiu-se por centralizar as questões de pesquisa em relação aos alunos, respeitadas as questões de ensino que necessitam ser examinadas para que se compreenda o conjunto das ações desenvolvidas nas aulas.

Uma segunda decisão está relacionada aos jovens alunos, mas também diz respeito ao campo empírico da pesquisa. Considerando-se as relações entre o pesquisador e as questões relativas à escola no mundo rural, já de alguma forma presente na dissertação de mestrado, e levando em conta também as lacunas observadas no levantamento bibliográfico realizado, optou-se em realizar o estudo com jovens de uma Escola do Campo.

Assim, deu-se início ao processo de aproximação com algumas Escolas do Campo, com vistas ao desenvolvimento do trabalho empírico durante o ano de 2012. Apontou-se então, como objetivo geral da pesquisa, compreender as relações entre os alunos e o livro didático de História com vistas à sua inserção no processo histórico vivido por eles como jovens que vivem *do* e *no* campo, definindo-se os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar formas como o livro didático de História se insere nas aulas do ensino médio;
- b) analisar relações que os jovens estabelecem com os conhecimentos históricos a partir do trabalho com o livro didático nas aulas;

- c) identificar os critérios utilizados pelos jovens ao analisar o livro didático de História que utilizam;
- d) buscar indícios da existência de especificidades que poderiam orientar o ensino e a aprendizagem da História e, portanto; os livros didáticos, para jovens das Escolas do Campo.

Tomada a decisão de realizar a pesquisa empírica em uma Escola do Campo, tornou-se necessário situar e aprofundar o conhecimento do pesquisador sobre elementos constitutivos das formas de organização dessas escolas, compreendendo-as no movimento de transformações que vêm ocorrendo há cerca de duas décadas no Brasil. Tais referências não estavam postas ao início do projeto e, assim, merecem aqui algum destaque, visto serem necessárias à compreensão dos contextos sociais e escolares em que se inserem as situações didáticas que foram observadas.

Portanto, a seguir serão apresentados elementos teóricos que orientaram o olhar do pesquisador sobre a questão da Educação do Campo, que conduziram ao processo de seleção de algumas escolas e, finalmente, contribuíram para escolher uma delas para a realização do trabalho empírico.

### 3.2 DEFINIÇÃO DO FOCO E DO CAMPO EMPÍRICO: ALGUMAS QUESTÕES REFERENCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO CAMPO

Para se historicizar a questão das escolas em áreas rurais no Brasil, deve-se dizer que a década de 1920 foi marcada por uma política de controle das oligarquias agrárias aos governos estaduais e, com isso, as problemáticas relacionadas à educação do homem do campo pouco ou quase nada se transformaram. No entanto, por outro lado, nesta mesma década surgiu um movimento denominado “ruralismo pedagógico”, que objetivava frear a saída do homem do campo para a Cidade a partir do resgate da identidade do camponês, já desgastada devido ao processo de urbanização iniciado no século XIX, que paulatinamente levava o homem do campo para áreas industrializadas. Em relação a esse movimento, Ramal (2010, p.16) afirma que:

Por ter um projeto de educação voltado a uma camada social específica que é a dos trabalhadores rurais, os ruralistas entendiam que o currículo oficial da época se enquadrava num ambiente citadino e, dessa forma, não beneficiava o aluno do campo. É a partir de 1930 que se desenvolve uma ideia de que era necessário manter o homem no campo e isso só poderia ser realizado através da educação, de um currículo específico e de uma proposta pedagógica voltada para beneficiar o campo e os seus trabalhadores.

Era uma inusitada tentativa, a de fixar o camponês à terra por meio de uma pedagogia. Segundo Bezerra Neto, “o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano” (BEZERRA NETO, 2003, p.15).

A criação desse movimento estava calcada em finalidades estruturadas no presente, passado e futuro do homem do campo, pois se pensava que pela educação o camponês tomaria consciência de suas origens e, como consequência, transformaria seu presente em prosperidade, evitando o sofrimento da vida nas cidades no futuro. Para Mota (2010, p.11),

Na tentativa de divulgar e implantar o ensino proposto, em sua obra “Escola Rural”, William Wilson Coelho de Souza fez questão de lembrar, no ano de 1936, como havia uma “vontade nacional” pela fundação dessa nova pedagogia: no Amazonas encontrei o apoio de tais ideias junto a André Araújo, então Diretor da Instrução Pública, espírito brilhante de educador; no Maranhão, Luiz Vianna, que acompanhou com vivo interesse o curso que ministrei na Escola Normal sobre agricultura, foi entusiasta pela realização do empreendimento; no Estado do Rio, Celso Kelly pediu-me sugestões sobre a matéria, e em São Paulo, Sud Meneuci, outro paladino denodado do Ensino da agricultura, pela Escola Primária, autor vibrante e comunicativo de obras, artigos e conferências sobre o tema, encorajou-me a publicar o presente livro.

Souza defendia dentro do ruralismo pedagógico um ensino rural de qualidade e com programas curriculares e métodos específicos voltados às necessidades do homem do campo, diferenciados em tudo do que se ensinava nas Escolas Urbanas naquele momento. Um dos maiores defensores desse movimento foi Carneiro Leão<sup>15</sup>, que acreditava ser a educação a única saída para o progresso

---

<sup>15</sup> Antônio Carneiro Leão, nascido no Recife em 1887, desenvolveu seus estudos na área do Direito. Posteriormente se tornou Secretário de Interior, Justiça e Educação, promovendo a reforma do ensino em Pernambuco. Foi educador, professor, e escritor brasileiro, imortal da Academia

da humanidade. Leão justificava suas convicções argumentando que alguns países da Europa teriam superado seu estado de miséria ao atingir um grau médio de educação e, segundo ele, a Dinamarca era um exemplo a ser seguido:

Foi a organização rural, foram suas escolas rurais que a salvaram da ruína. Mas não a salvaram apenas, transformaram-na de nação deficitária e pobre num país em que não há necessidade de miséria. Se não existem hoje, ali, grandes fortunas, não há pauperismo nem fome. Todos ganham, todos vivem com dignidade e altivez do trabalho de sua inteligência e de seus braços. E o milagre foi feito pela renovação de sua escola rural (LEÃO, s/d., p.226-227 *apud* BEZERRA NETO, 2003, p.37).

Para Carneiro Leão, a possibilidade de o movimento fracassar repousava de fato na formação dos professores, pois, ao serem formados na Cidade, carregavam a imagem do homem do campo ainda como selvagem, em comparação à civilidade da cultura urbana; assim, possuidores de uma consciência não rural, seriam incapazes de levar adiante um trabalho tão árduo. Nesse sentido, segundo Bezerra Neto (2003, p.43):

Os pedagogos ruralistas acreditavam que o desenvolvimento da escola rural não ocorreria se não houvesse a efetiva colaboração ou até mesmo a cumplicidade dos professores nessa tarefa, daí a necessidade de se promover sua fixação ao ambiente de trabalho, que deveria ser também o seu ambiente de moradia, pois, entendia-se que somente assim ele poderia dedicar-se plenamente ao exercício de sua função, dada a relação de amor e cumplicidade que ele deveria estabelecer com o trabalhador rural.

Bezerra Neto aponta que os professores assumiriam, nesse caso, o papel do Estado, que deveria ser o responsável pelo desenvolvimento social e econômico do homem do meio rural. No entanto, as características demográficas das áreas rurais impediram que bons professores se dirigissem para esses espaços, uma vez que “na zona rural, qualquer um seria bem-vindo, mesmo que pudesse apenas ler e escrever” (PEREIRA, 2002, p.38).

Assim, a década de 1920 foi marcada por uma discussão acerca do tema da permanência do homem no campo, entendendo-se que isso resultaria em melhora de sua condição a partir da educação. As décadas seguintes trataram de mostrar o equívoco dessas propostas, mesmo em alguns momentos em que leis específicas



foram criadas para a educação do homem do campo. A nova realidade urbano/industrial brasileira, sobretudo a partir da década de 1950, exigiu por parte do estado um investimento significativo em escolas urbanas de caráter profissional.

No entanto, foi a partir da década de 1930, com Getúlio Vargas e o processo de industrialização do Brasil – e por consequência a abertura de novos mercados e demandas – que a escolaridade se volta para a capacitação profissional; e em 1937, com o chamado Estado Novo, o governo federal, através do Ministério da Educação e Saúde, volta sua atenção para a escola rural, como aponta Leite (2002, p. 30-31):

[...] em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo.

As décadas de 1930 e 1940, embora com alguns ajustes realizados em prol da educação rural, foram marcadas essencialmente pelo movimento migratório do campo para a cidade. Após 1945, ou seja, após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil, que havia realizado acordos com os governos reconhecidos como democráticos antes da guerra, agora passa a firmar acordos e convênios com os Estados Unidos da América.

Um desses acordos tinha como horizonte tornar o camponês brasileiro um fazendeiro estadunidense, sobretudo a partir do surgimento do Programa de Extensão Rural: “acreditou-se, romanticamente, na possibilidade de transformar o rurícola brasileiro, mediante eficaz e intensivo programa educativo de base, em um *farmer* norte-americano do pós-guerra” (LEITE, 2002, p.33).

Para autores que discutem o Programa de Extensão Rural (FONSECA, 1985; CALAZANS, 1993; LEITE, 2002), num primeiro momento os objetivos do Programa foram alcançados, qual seja, o combate à carência, à subnutrição, à doença e, sobretudo, à ignorância do homem do campo; no entanto, abriu-se a possibilidade para, a partir dessa situação, criar uma dependência político-ideológica do país que passou a ser controlado pelos grupos dominantes estrangeiros, como os Estados Unidos da América.

Na década de 1950, pode-se destacar a criação da Campanha Nacional de Educação Rural e do Serviço Social Rural, que objetivam a criação e preparação de

técnicos destinados à educação de base rural e atendimento a populações do campo no que tange às áreas da saúde, trabalho, economia e artesanato. Porém, uma grande massa já se deslocava para os grandes centros urbanos e o processo de êxodo rural era praticamente irreversível.

Em relação à educação, a década de 1960 traria novas discussões com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61 e, se antes a situação das escolas rurais já era desconfortável, a nova LDB deixaria a cargo do município a estruturação das escolas rurais; assim, ocorreu a municipalização dessas escolas, contribuindo para que entrassem em processo de deterioração. Segundo Leite (2002, p.39),

a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros [...], o sistema formal de educação rural sem condições de autossustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.

O período da ditadura militar brasileira (1964-1985) foi marcado pela dependência econômica do país e, nesse contexto, observa-se uma provável consequência para a educação rural constatada por Leite (2002, p.42), que aponta “a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pelo extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a Inter-American Foundation ou a Fundação Rockefeller.”

Por outro lado, uma educação de cunho popular era debatida em algumas regiões do país e ficou conhecida como “Método Paulo Freire”. Tratava-se de um movimento que buscava contestar o processo educacional tradicional imposto pelo Estado. Paulo Freire era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife; em 1962, formou um pequeno grupo com objetivo de testar seu projeto, que era o de alfabetizar grupos residentes em áreas rurais num pequeno espaço de tempo. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi preso e posteriormente exilado e seu método foi considerado subversivo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.60).

Até a década de 1990, não ocorreram mudanças substanciais nas orientações para a educação nas escolas rurais, embora deva ser registrado que a partir da década de 1970 os movimentos sociais de luta pela terra foram ganhando

força e recolocando o debate sobre a educação nas áreas rurais. A mudança do conceito de “educação rural” para “educação do campo” ocorreu no âmbito dos movimentos sociais na década de 1990, revelando que a educação era uma pauta essencial na discussão desses movimentos; a partir dessas mudanças, a temática passou a fazer parte de discussões de cunho acadêmico e foi gradativamente incorporada também às agendas políticas e sua expressão nas normas e documentos oficiais.

O texto-base da “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em Luziânia, Goiás, em 1998, afirma que o processo para busca de uma educação do campo e para o campo se deu a partir do “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”, o *I ENERA*, ocorrido na cidade de Brasília em 1997, portanto, um ano antes da I Conferência Nacional ocorrida em Luziânia.

Dessa forma, do ponto de vista dos registros, há um marco referencial da primeira vez em que o conceito de “Escola do Campo” foi utilizado para designar o espaço específico de escolarização das populações rurais, na perspectiva de sua relação intrínseca com as lutas pela terra e pela reforma agrária. No documento produzido a partir da “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, em Brasília, a justificativa para a mudança do conceito foi expressa assim:

utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir sua sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, seja as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p.26).

Nessa perspectiva, entende-se que a Escola do Campo, em contraposição à escola rural, construirá naqueles que lá estão uma consciência de seu pertencimento a um determinado espaço físico e social, o que significa produzir e construir conhecimentos relacionados a esse espaço e, portanto, significativos para a vida dessas populações. Isso significa, também, a recusa das características do que se denomina de “escola rural”, na qual os conteúdos da cultura dos alunos são negados

diante da supervalorização do espaço urbano, como evidenciado por Souza (2010, p.6).

No entanto, o contexto em que o documento da *I Enerà* foi construído refere-se, sobretudo, a regiões em que há certa organização política bastante definida, ou seja, locais em que atua o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Coloca-se então uma questão importante: como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que trabalham no âmbito do Estado e, portanto, em uma perspectiva diferente daquela assumida pelos movimentos sociais – se assumirem essa perspectiva – conseguirão colocar em movimento o conceito de Escola do Campo, com a carga ideológica que este traz? Ou, o que pode ser ainda mais complexo, as escolas que não estão ligadas ao MST se reconhecerão efetivamente como Escolas do Campo para além dos documentos oficiais que incorporaram essa denominação?

Souza, ao apresentar características da prática nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária no Estado do Paraná, afirma que, em relação aos conteúdos escolares, “os professores dão relevância aos aspectos da comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares, embora o livro didático seja o instrumento central no trato dos conteúdos” (SOUZA, 2008, p.1100-1101). Complementa que, em localidades onde os movimentos e organizações populares do campo são atuantes, os professores reorganizam projetos político-pedagógicos, interessam-se pelo aprofundamento das características da sociedade brasileira e das ruralidades (SOUZA, 2012).

Para explicitar as tensões relacionadas a essa questão, pode-se destacar o caso do Estado do Paraná onde, por meio do Parecer 1011/2010, o Conselho Estadual de Educação aprovou a implementação da Educação Básica do Campo no sistema de ensino, bem como a mudança do conceito de *escola rural* para *Escola do Campo*. O documento apoia-se, sobretudo, em textos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), como os Cadernos Temáticos da Educação do Campo (2006).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Cabe ressaltar que no Paraná dois documentos foram escritos a fim de efetivar a Educação do Campo como política pública. Em 2000, na cidade de Porto Barreiro, cerca de 450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras), estiveram reunidos para refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos. Nesse

Uma análise de elementos relacionados à implementação dessas diretrizes foi realizada por Mendes (2009), em estudo que envolveu aproximadamente 1.800 professores e professoras que atuam em escolas estaduais localizadas no campo. Naquele momento, a pesquisadora buscava verificar se a construção das diretrizes, que se propôs a ser um processo participativo com todos os professores, havia obtido efetivamente essa aproximação, bem como o grau de conhecimento sobre as diretrizes estaduais existente nesse grupo. Também procurava conhecer algumas características desses professores quanto à sua formação e suas relações com as Escolas do Campo.

O conceito de Rural, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2005), apresenta uma contradição com o estado atual de quem vive e mora no campo. Para os autores, o rural identifica-se com a lógica mercadológica do agronegócio, impossibilitando que haja uma identidade de quem vive *no* campo e *do* campo sem concentrar renda ou lucro.

O conceito de Campo, como definido mais recentemente em documentos oficiais, reivindica uma educação que respeite as especificidades dos povos do Campo, entendido como “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (SOUZA, 2008). Tal postura rompe com a visão homogeneizadora do espaço do Campo destinado ao fracasso e reservado ao latifúndio ou ao esquecimento.

Os critérios de distinção entre rural e urbano são estabelecidos mais por elementos políticos do que culturais; os interesses de quem administra (sedes administrativas – prefeituras) são definidores dos espaços (perímetros) do urbano e rural e, por consequência, em geral desconsideram a cultura dos povos do Campo.

No Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação entendeu que Escola do Campo “é aquela que se localiza no perímetro rural e nos distritos dos municípios e recebe sujeitos oriundos do campo, tais como: pequenos agricultores, assentados, acampados, meeiros, posseiros, arrendatários, quilombolas,

---

momento foi construído um documento que ficou conhecido como Carta de Porto Barreiro. Em 2013, após treze anos da Carta de Porto Barreiro, aproximadamente mil pessoas de 10 municípios, grupo composto por educadores e educadoras, educandos, educandas e pais, lideranças e outras pessoas das comunidades, representando movimentos sociais e sindicais, escolas e universidades estiveram reunidos no Encontro Estadual de Educação do Campo, organizado pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. O objetivo foi refletir sobre a atual conjuntura do Campo e da Educação do Campo, face a mudanças que afetaram inclusive a estrutura da Secretaria de Educação para o atendimento das Escolas do Campo.

faxinalenses, boias-frias, entre outros” (PARANÁ, 2010). O documento aponta que a identidade da Escola do Campo deve ser definida por seu contexto sociocultural e a comunidade escolar local tem autonomia para decidir sobre sua inserção neste segmento e, em caso de dúvidas, as Secretarias de Educação, Comitês Estaduais e Municipais deverão emitir parecer sobre a identidade da escola.

Há, na verdade, certo distanciamento entre o que os documentos oficiais definem e o que se encontra no cotidiano das escolas do campo, evidenciado pela realidade encontrada nas escolas contatadas no período de desenvolvimento do trabalho empírico desta tese. Várias questões afetam e definem a identidade das Escolas do Campo, e as normas oficiais são, como afirmado por Rockwell (1995), apenas uma das instâncias em que ocorrem as definições da experiência escolar.

No trabalho empírico realizado junto às escolas pelo pesquisador, nas diferentes fases da pesquisa, observou-se que grande parte dos estudantes manifestam preocupação quando comparam as escolas e a vida no campo com as escolas e a vida no espaço urbano. Entre as distinções feitas pelos jovens, destaca-se a afirmação quanto ao fato de que, embora haja nas escolas urbanas laboratórios equipados e melhor estrutura para se aprender, existe em contrapartida a violência – não apenas nas escolas, mas em seu entorno – e isso permite que eles concluam que o Campo ainda é o melhor lugar para estudar e viver.

Constatou-se, nessas escolas, o crescente número de jovens chamados de chacareiros. Neste caso, são ex-proprietários de pequenas áreas que, não suportando os custos de manutenção da terra, venderam sua propriedade e continuam trabalhando para os novos donos. Os compradores, em geral, são pessoas que não se interessam em morar no local e arrendam a terra para os ex-proprietários.

Em outro grupo, encontrado também nas escolas contatadas pelo pesquisador, estão famílias que, embora morem no Campo, no entorno das escolas, têm no espaço urbano seu meio de sustento. São em geral motoristas, enfermeiras e outros prestadores de serviço que buscaram trabalho na Cidade em função da ausência de trabalho no Campo e não mudam em definitivo devido a fatores como o medo da violência. Para esses grupos, há um vínculo que os identifica como homens e mulheres do campo, mas a falta de opções de trabalho no local onde vivem os leva ao espaço urbano.

É fundamental, então, considerar que há diferenças e questões a serem debatidas quanto à constituição das Escolas do Campo fora do âmbito dos movimentos sociais, já que elas são fruto de uma normatização e determinação estatal e não necessariamente da opção dos sujeitos que as constituem. É preciso observar que as Escolas do Campo criadas pelos decretos e normas – e aqui estão incluídas as que abriram espaço para a investigação realizada para esta tese – podem ainda manter resquícios de uma escola rural nos moldes discutidos por autores como Calazans (1993). Outras escolas podem ter incorporado elementos das escolas urbanas, dada a proximidade com as Cidades e a presença de muitos professores que atuam em ambos os espaços, como foi evidenciado por Mendes (2009). Essa problemática deve ser levada em conta pelo pesquisador que se insere na vida escolar para a investigação empírica.

Para Souza (2010), os autores que discutem educação rural no Brasil costumam compartilhar sua visão sobre questões como a fragilidade dos professores quanto a sua formação, mas também com a falta de infraestrutura adequada para o trabalho. As discussões seguem quanto à precariedade das condições de trabalho pedagógico que, em sua maioria, não tem reconhecimento da sociedade e muito menos dos programas governamentais. Diante do exposto, os autores concordam também que a educação rural é uma educação pensada **para** os povos do campo, enquanto que a Educação do Campo é pensada como uma educação **dos** povos do Campo.

Souza aponta três características que distiguem a Escola do Campo e a Escola Rural. Para a autora, a Escola do Campo está embasada em três aspectos: o primeiro é sua identidade com a sociedade civil organizada e as lutas sociais no Campo; o segundo aspecto é que esta escola valoriza o trabalho, a identidade e a cultura da população, que devem aparecer no cotidiano do trabalho pedagógico; finalmente, um terceiro aspecto está centrado na construção de uma gestão democrática, com participação da comunidade escolar. Em síntese, a escola com estas características deve valorizar aspectos do sujeito do Campo brasileiro, buscando questionar a lógica do rural enquanto extensão do urbano.

Na direção contrária, os aspectos levantados pela autora para definir as características da escola rural centram-se em primeiro lugar no distanciamento entre a construção de um currículo, aqui entendido como conteúdos escolares, e a prática

social, acarretando, dessa forma, um descompromisso do estudante com o local de onde provém. O segundo aspecto diz respeito aos materiais didáticos utilizados, que tendem a valorizar mais o espaço urbano em detrimento do rural; e, finalmente, o trabalho pedagógico realizado pela escola, que, apegada ao cumprimento de tarefas, não consegue criar uma consciência crítica nos jovens estudantes ou na comunidade escolar como um todo e segue apenas as regras estabelecidas pelo Estado.

Em artigo produzido posteriormente, ao apresentar sua contribuição acerca da caracterização da prática e a concepção do Campo, Souza faz menção ao uso do livro didático. Segundo a autora, em “entrevistas realizadas com 12% dos professores que trabalham em escolas do Campo, no Estado do Paraná, e pelas observações diretas em dez escolas, nos últimos dois anos, verifica-se uma rotina escolar marcada pelo uso do livro didático” (SOUZA, M. A., 2012, p.747). Como já referido, a presença do livro didático na aula, apesar de ser universalizada, é pouco estudada e, assim, pouco se sabe sobre os efeitos de sua utilização nas escolas, incluindo-se as Escolas do Campo.

Aqui se pode estabelecer a relação com o tema central desta pesquisa – a questão dos livros didáticos de História e sua presença nas aulas de História em Escolas do Campo. Chaves (2006), examinando a questão dos livros didáticos, aponta que, com a Ditadura Militar iniciada em março/abril de 1964, como parte de ações mais amplas do Governo Federal brasileiro, o Ministério da Educação assinou acordos com o governo dos Estados Unidos da América (conhecidos como acordos MEC/USAID), nascendo a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

A COLTED foi extinta em 1971, sob a acusação de irregularidades, e nesse mesmo ano foi criado o Programa do Livro Didático (PLID). Colocado sob a responsabilidade da FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) em 1976, passou a definir as diretrizes sobre a produção do material didático escolar no Brasil. Obras foram editadas com o apoio da FENAME, e distribuídas às escolas brasileiras. A década de 1980 assistiu ao nascimento do PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental), mais tarde acrescido do PLIDEM e do PLIDESU – Ensino Médio e Supletivo, respectivamente. Estes tinham a função de dar assistência ao aluno desprovido de recursos financeiros, e a intenção expressa era de que fosse



possibilitada, a essa população, a participação na construção cultural do país a partir do conhecimento sistematizado dos livros didáticos.

Em 1985, sob a Nova República e após um longo período de ditadura militar, nascia o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se sustentava na possibilidade de escolha do livro didático feita pelo professor, entendendo que é esse o conhecedor do cotidiano da sala de aula. É importante observar que, assim como os programas anteriores do governo federal atendiam de forma única as Escolas Urbanas e Rurais no que se refere aos livros didáticos, o PNLD continuou até recentemente fazendo o mesmo. No entanto, alguns materiais específicos para as escolas rurais foram elaborados ou comprados ao longo desse tempo. Em especial, pode-se referir o Programa Escola Ativa, na última década. Ao lado disso, deve-se lembrar a existência de uma vasta produção realizada no âmbito dos movimentos sociais, mas com foco e destino particularmente estabelecidos.

No entanto, em 2011 foi lançado um edital denominado PNLD Campo, com o objetivo de comprar e distribuir livros didáticos específicos para escolas em áreas rurais, em particular as pequenas e multisseriadas. Essa ação, analisada por Vieira (2013), indica que a temática da necessidade de materiais e livros especialmente elaborados para Escolas do Campo deve ser urgentemente reaberta para o debate.

Assim, ao pensar sobre a Escola do Campo como um espaço que não exclua a identidade cultural de sujeitos – crianças e jovens – do Campo, é preciso pensar também no material utilizado nessas escolas. Entende-se, a partir dos autores que produzem conhecimento na Educação do Campo, que os materiais de ensino e aprendizagem não devem abandonar os conhecimentos universais, para que os jovens tenham consciência do mundo em que vivem, mas não podem perder de vista sua vinculação à terra, possibilitando a eles um outro olhar para o lugar onde vivem. Pode-se lembrar aqui as palavras de Lev Tolstói: “Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia...”.

É preciso relembrar, neste caso, que os livros didáticos de História, em sua grande maioria, pouco contribuem para situar criticamente a discussão de conteúdos relacionados à questão rural brasileira, que aparece em momentos de temporalidades distintas, como no Brasil Colônia, nas temáticas relacionadas às lutas no meio rural brasileiro, como Canudos e Contestado, no período denominado de República Velha (1889-1930) e, às vezes, na formação das Ligas Camponesas,

no período 1955 a 1964. Essas revoltas são, em geral, associadas nos livros didáticos a fanatismos religiosos, a reacionarismos e comunismos, criando, à vista disso, uma visão equivocada – e mesmo pejorativa – quanto às populações do Campo. Vê-se, assim, que a presença dos livros didáticos nas aulas de História em Escolas do Campo é, ainda, um tema a ser pesquisado. Trata-se de contribuir para esclarecer a relação entre os conteúdos propostos e o desenvolvimento das aulas para crianças e jovens do Campo, que têm naquele espaço suas referências culturais, as quais, como já referido, são também diversas.

Essas questões indicam pontos referenciais que foram tomados pelo pesquisador para situar sua posição diante das escolas com as quais seriam estabelecidos contatos para iniciar o trabalho empírico. A compreensão dos conceitos de escola rural e Escola do Campo, as normatizações do Estado e a presença de materiais didáticos específicos para tais escolas foram elementos incorporados pelo pesquisador antes de se dirigir às escolas, como parte do processo para focalização da pesquisa e, conseqüentemente, de decisão sobre o campo empírico para seu desenvolvimento. A seguir, são apresentados elementos do processo de seleção de escolas para o trabalho empírico, da aproximação do pesquisador com essas escolas e da definição da escola na qual seriam acompanhadas as aulas de História durante o ano de 2012.

### 3.3 O INÍCIO DO TRABALHO EMPÍRICO

Questões relacionadas às possibilidades e facilidade de acesso e deslocamento do pesquisador levaram a definir a busca por uma escola na Área Metropolitana Sul. O Núcleo Regional de Ensino dessa área registra trinta e oito (38) Escolas do Campo, algumas possuem a seguinte ressalva: “as escolas marcadas com asterisco (\*), apesar de serem do Campo, ou não estão registradas pelo IBGE como área rural ou não se sentem com pertencimento de escola do Campo”<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Material consultado: Secretaria de Estado da Educação, Núcleo Regional de Educação Área Metropolitana Sul. Setor de estrutura e funcionamento. Entrega dos pedidos de atualização de nomenclatura das Escolas do Campo. Curitiba, 2012. Impresso.

Dessas escolas marcadas com asterisco, duas possuíam um conjunto de condições que favoreciam um trabalho de longa duração. No caso de uma das escolas, o Núcleo informou que a Direção estava, naquele momento, encaminhando o processo de reconhecimento junto à Secretaria de Estado de Educação para em breve receber a denominação de Escola do Campo. Uma escola foi, então, selecionada como primeira opção e, após contato com direção e professores, o trabalho foi iniciado: uma escola pública, que oferta Ensino Médio, identificada como Escola do Campo, que recebeu os livros didáticos de História – PNLD/2012 – e que foi denominada aqui como Escola da Ilha.

A Escola da Ilha é uma escola pública estadual que funciona em três turnos, manhã, tarde e noite. Está localizada em município de que pertence ao Núcleo Regional de Ensino, Área Metropolitana Sul. A região, segundo os moradores, se transformou em função do crescente número de fábricas que foram ali se instalando, mas mesmo assim não perdeu a característica de área rural. A escola, criada na década de 1990, oferta Ensino Fundamental - Anos finais e Ensino Médio - nos turnos da manhã e da noite.

Nos primeiros contatos, a professora de História disse que tinha pouca experiência e que havia iniciado sua carreira recentemente, sendo este seu primeiro trabalho, com contrato temporário. Ao final do primeiro mês de observações das aulas, em conversa privada, a professora disse que não estava se sentindo confortável com a presença de um pesquisador em sua sala de aula, pois se considerava muito jovem na carreira de professora e não estava conseguindo levar adiante seu trabalho. Diante disso, o pesquisador informou que era natural, que a compreendia, que se afastaria temporariamente e, quando ela se sentisse mais à vontade, ele poderia retornar.

Diante da solicitação feita pela professora, e respeitando sua posição, o pesquisador manteve-se apenas na segunda escola selecionada, que reunia também condições de trabalho. Assim, o trabalho de campo foi realizado na escola aqui identificada como Escola Mundial, embora alguns elementos registrados durante a permanência na Escola da Ilha também tenham sido incorporados, de forma complementar, nas análises feitas nesta tese.

### 3.4 SITUANDO A ESCOLA MUNDIAL

Embora esteja em processo de reconhecimento enquanto Escola do Campo<sup>18</sup>, tem todas as características destas, como localização geográfica e recebendo sujeitos cuja organização social se dá pelo trabalho no Campo. No entanto, nota-se por meio de análise documental que o currículo pouco manifesta aspectos de adequação aos saberes e às necessidades dessa comunidade de jovens.

As visões de estudantes e professores sobre a identidade do campo se aproximam bastante. Os contatos e instrumentos usados no trabalho empírico evidenciaram que ambos reconhecem que a escola do Campo necessita de um currículo adequado às necessidades de quem lá estuda; no entanto, os professores afirmam que lhes falta formação específica para tratar de alguns temas relacionados à educação do Campo. Ao mesmo tempo, dizem que a aprendizagem deve contemplar saberes universais e do local em que vivem os estudantes para que estes possam ter consciência do que significa viver no Campo ou na Cidade.

Outro ponto que chama a atenção é a preocupação de professores e estudantes acerca da infraestrutura da Escola Mundial. Para eles, é bastante precário e acham que a escola necessita de adaptações para que se possam garantir minimamente os processos de ensino e aprendizagem.

---

<sup>18</sup> Trata-se de uma escola pública estadual situada no Campo.



MAPA 1 – MAPA DO PARANÁ. EM DESTAQUE O MUNICÍPIO DE CURITIBA, REGIÃO METROPOLITANA E A LOCALIZAÇÃO ESPACIAL DA ESCOLA MUNDIAL

### 3.4.1 O primeiro contato com a Escola Mundial

A partir de contato telefônico em março de 2012 com a Direção da escola, ficou agendada uma reunião de apresentação da proposta de pesquisa, o que ocorreu no dia seguinte, no período da tarde.

Ao chegar, foi possível presenciar na entrada do portão principal a briga entre dois meninos, enquanto outros dois a assistiam sem intervir e, quando o faziam, era para aguçar os ânimos, estimulando-os a prosseguir a briga. Essa ocorrência, verificada com frequência no entorno de escolas urbanas, ali também estava presente e evidenciava questões comuns aos espaços onde crianças e jovens brasileiros circulam atualmente.

Através de um interfone, foi feito contato com a secretária, que abriu o portão. Na Direção da Escola, uma das funcionárias disse que a diretora estava atendendo alguns pais e logo atenderia o pesquisador. A presença dos pais na escola, atendidos pela Direção, foi uma observação constante durante o trabalho empírico, fosse para resolver problemas relacionados tanto à aprendizagem dos filhos quanto ao ensino e às ações dos professores. O pesquisador pôde, então, conversar pessoalmente com a diretora, que apresentou a escola e pediu ao pedagogo que desse suporte durante o desenvolvimento da investigação na escola.

O espaço físico destinado à Direção era conjugado com o espaço da Secretaria, portanto, a sala tinha um espaço bastante reduzido, com uma mesa, a cadeira da diretora e duas outras para atendimento da comunidade escolar. A recepção foi calorosa e tanto a diretora como o pedagogo manifestaram-se positivamente, afirmando: “ter um pesquisador da Universidade Federal do Paraná é uma honra para a escola e para os alunos”. Ao final da conversa, a diretora disse que telefonaria para o professor de História do Ensino Médio para falar sobre a presença do pesquisador em suas aulas. Foi acertado que o trabalho seria iniciado em 12 de março, o que ocorreu efetivamente.

Ao retornar à escola na data combinada, a proposta de investigação foi apresentada ao professor em suas linhas gerais, dizendo-lhe que o objetivo seria acompanhar por meio de observação as aulas, com o objetivo de compreender melhor as relações entre os jovens e a História; o professor a acolheu sem restrições e não pediu mais esclarecimentos. O professor se mostrou à vontade, embora, da mesma forma que a professora da Escola da Ilha, ele tenha relatado que possuía ainda pouca experiência em sala de aula. Os horários foram combinados e ele já permitiu a permanência do pesquisador em suas aulas naquele mesmo dia.

Entre o término de uma aula e o início de outra, o professor informou que às quartas-feiras ele costumava trabalhar com o livro didático, pois nesse dia, em função do cansaço da semana, ele preferia não falar muito e deixar os alunos trabalharem (Registro de Campo, 12/03/2012). Diante dessa informação, foi tomada a decisão de acompanhar as aulas nessa escola às quartas-feiras, uma vez que possibilitaria ao pesquisador observar a presença do livros nas aulas, um dos eixos da investigação.

Assim, deu-se início ao trabalho de observação das aulas, estratégia central na produção dos dados empíricos. As situações de aula incluídas nesta tese resultaram das observações e dos registros feitos em seis turmas de primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, durante o ano letivo de março a dezembro de 2012. Três turmas foram acompanhadas no primeiro semestre e três turmas no segundo semestre, em função da forma de organização da escola, por blocos. Inicialmente, a observação era realizada em dois dias da semana. Posteriormente, tomou-se a decisão de concentrar a observação de aulas nas quartas-feiras, conforme combinado com o professor, ainda que outras observações gerais tenham sido feitas de forma complementar, para ampliar as possibilidades de compreender a escola em seus processos, assistindo inclusive a algumas aulas de outras disciplinas. Havia sempre um horário vago em que não havia aula de História e, assim, foi possível utilizá-lo para conversar com professores e funcionários da escola, sobretudo os que vivem na região, o que possibilitou conhecer elementos da comunidade escolar e do processo de instalação da escola na localidade, do ponto de vista dos sujeitos que ali trabalham.

Durante a permanência na escola, foi produzido um acervo documental, do qual constam fotos de diferentes espaços e momentos da vida escolar, da utilização do livro didático de História, cópias do projeto político-pedagógico da escola, de planejamentos curriculares de História e dos outros conteúdos escolares, as anotações do diário de campo contendo o registro de observações, de conversas informais, avaliações e atividades complementares de História e outras disciplinas, entrevistas com professores de História e outros professores, enfim, um conjunto significativo de informações, produzindo dados que permitem uma aproximação com a vida escolar desta Escola do Campo.

### 3.4.2 Sobre a organização da Escola

Alguns elementos descritivos podem contribuir para estabelecer referências e construir uma imagem mais aproximada do campo empírico em que se desenvolveu a pesquisa. A Escola Mundial tem 10 salas de aula, possui dois

laboratórios, um de informática e um de ciências (que funciona como secretaria); conta com computadores, mas apenas alguns funcionam de maneira adequada, o que impossibilita o uso para trabalhos com as turmas de alunos. Relembra-se que o Estado do Paraná, desde a década de 1990, vem desenvolvendo programas para informatizar escolas, como afirma De Menezes (2007, p. 4684):

No intuito de promover a universalização de acesso às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no ano de 2003, iniciou o projeto BRA/03/036 – Educação Básica e Inclusão Digital no Estado do Paraná. Com um orçamento estimado em cem milhões de reais, este projeto previu a instalação de laboratórios de informática com acesso à Internet e uso de software livre, em todos os 2.095 estabelecimentos de ensino da Rede Pública de Educação Básica do Paraná, visando atender seus 45 mil educadores e mais de 1,5 milhão de alunos.

Cinco anos após essa afirmação, o que se observou na escola é uma situação pouco favorável ao desenvolvimento de atividades usando computadores e internet como elemento constitutivo do trabalho didático. Isso não significa que alunos e professores não utilizassem outras formas de trabalho com conteúdos diversos. Um exemplo é o da professora de Língua Portuguesa, que semanalmente carregava para as salas de aula duas caixas de livros paradidáticos de diferentes títulos e permitia que os alunos escolhessem e levassem para casa. Como forma de avaliação, cobrava que cada aluno desenvolvesse considerações acerca da leitura realizada, seja de forma escrita ou oral.

Era um trabalho que exigia da professora grande empenho, sobretudo na correção de todo material produzido. Por outro lado, era perceptível que não havia, da parte dos alunos, recusa; pelo contrário, para eles era prazeroso e em muitas ocasiões foi possível contatar discussões sobre os temas lidos, nos intervalos entre as aulas.

O quadro de professores é composto de vinte e nove profissionais, sendo treze do QPM (quadro próprio do magistério, portanto, concursados) e dezesseis PSS (processo seletivo simplificado, que é um processo de seleção pública para contratar professores por tempo determinado, chamados de professores temporários). Quanto a esse aspecto, é possível observar que, mesmo estando a escola em uma localidade próxima a centros urbanos, repete-se a situação apontada por Mendes (2009) quanto ao grande número de professores temporários nas



Escolas do Campo. Neste caso, são mais numerosos que os concursados, o que significa um alto grau de mobilidade e, assim, dificuldades da escola para organizar efetivamente um projeto de trabalho. Durante o ano, foram duas substituições na disciplina de História – portanto, três professores a trabalharem com os alunos.

Quanto às turmas, a escola possui cerca de quinhentos alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental e Ensino Médio. Eles também frequentam aulas do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – no caso específico da escola, as aulas são de Espanhol, em horário de contraturno). Essas aulas não são abertas à comunidade.

Trabalham na escola cinco funcionárias, distribuídas entre limpeza e cantina; são dois os pedagogos que respondem pela coordenação pedagógica, um para cada turno; a parte administrativa é feita por três secretárias; há apenas uma diretora geral, uma vez que para o porte dessa escola não existe previsão de funcionário específico para a vice-direção.

Para o Ensino Médio, a escola adotou o sistema de Blocos, alternativa criada no Estado do Paraná para a organização administrativa e pedagógica da grade horária. Pela Instrução n.º 021/2008, instituiu-se que a partir do ano seguinte os estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino com turmas de Ensino Médio Regular e que possuíssem mais de uma turma de cada série poderiam optar pela organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, com implantação a partir do ano letivo de 2009.<sup>19</sup>

A Escola Mundial fez essa opção, passando a adotar uma Matriz Curricular Única, com implantação simultânea em todas as turmas. Por esse modelo, três turmas tinham a disciplina de História no primeiro semestre e não teriam no segundo semestre, quando as demais é que teriam a disciplina. Portanto, no primeiro semestre, as observações para o acompanhamento das aulas foram feitas nas turmas do primeiro ano bloco 1, do segundo ano bloco 1 e uma única turma do

---

<sup>19</sup> Na organização do trabalho com o livro, o sistema de blocos trouxe alguns desafios. Um exemplo está relacionado ao uso do livro de História do aluno, pois no primeiro ano do Ensino Médio o livro apresenta 12 grandes temas da História da América, Brasil e Universal, distribuídos em 272 páginas de conteúdo que deveria ser trabalhado no período de dois bimestres. Se tal situação for analisada em uma perspectiva qualitativa, o professor de História da Escola Mundial tem um grande desafio para vencer os conteúdos do livro em quatro aulas semanais, considerando-se ainda as atividades, avaliações e a solução de problemas cotidianos que deve coordenar.

terceiro ano. No segundo semestre as observações foram feitas em duas turmas do primeiro ano e uma do segundo ano (QUADRO 3).

1.ª SÉRIE			
Bloco 1	Horas aula	Bloco 2	Horas aula
Biologia	04	Arte	04
Educação Física	04	Física	04
Filosofia	03	Geografia	04
História	04	Matemática	06
LEM	04	Sociologia	03
Língua Portuguesa	06	Química	04
Total semanal	25	Total semanal	25

QUADRO 3 - DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS ESCOLA MUNDIAL  
FONTE: pesquisa do autor (2012)

Como referido, ao longo do ano escolar três professores de História trabalharam com as turmas: o professor Marcio, em parte do primeiro semestre; a professora Joana, parte do primeiro semestre e parte do segundo; e finalmente a professora Clarice, no segundo semestre<sup>20</sup>.

O trabalho de campo se realizou de maneira contínua durante todo o ano letivo, de março a dezembro de 2012, obedecendo ao calendário escolar do Estado do Paraná, incluindo reuniões pedagógicas, reunião com pais e conselhos de classe. Em cada turma foi realizada, a cada semana, a observação de três horas aula de quarenta e cinco minutos cada uma.<sup>21</sup>

O trabalho na escola Mundial iniciava um pouco antes das 7h30min (sete horas e trinta minutos), hora de entrada dos alunos e professores em sala, e findava às 11h30 (onze e trinta). A Escola Mundial localiza-se em um ponto estratégico, com proximidade de espaços para sociabilidade, posto de saúde e telefone público, como mostra a reconstrução artística da localização a seguir (FIGURA 1):

<sup>20</sup> Todos os nomes referidos são fictícios, no sentido de preservar a identidade dos sujeitos colaboradores.

<sup>21</sup> Em escolas que não são do Campo, o tempo de uma hora aula é de cinquenta minutos. No entanto, por conta de os estudantes das escolas do campo necessitarem de transporte escolar, o tempo de cada hora aula é reduzido para quarenta e cinco minutos para que possam sair mais cedo da escola. As aulas iniciavam às sete e trinta da manhã e terminavam às 11h30, com intervalo de quinze minutos, das dez horas às dez e quinze da manhã.



FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO VISUAL ESPAÇO DA ESCOLA MUNDIAL

NOTA: 1. Capela; 2. Sala de aula externa - sala de catequese; 3. Sala de catequese - assistência social; 4. Salas de aula - Laboratório de Informática - Sala dos Professores - Sala de Recursos - Sala da Direção - Secretaria - Cantina - Banheiros; 5. Escola Municipal - 1.º ao 5.º ano; 6. Cancha de Areia; 7. Sala de aula (madeira) - Biblioteca; 8. Posto de saúde.

A região foi colonizada por europeus provenientes de Portugal e Espanha. Partindo da Vila de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá, em 1649 e 1651, colonizadores portugueses subiram a serra em busca do ouro e o “achamento” deste gerou a criação do Arraial Grande que, segundo a historiadora Maria Angélica Marochi, foi o primeiro povoado português do futuro município de São José dos Pinhais, terra de grupos indígenas que pertenciam ao ramos linguísticos Jê e Tupi Guarani.

O século XIX marca a chegada ao município de outros imigrantes provenientes da Europa, sendo os poloneses e italianos em número maior. Na região, o estabelecimento desses dois grupos se deu de maneira espontânea e lenta. Segundo um levantamento realizado em 1893, os proprietários de terras na região não eram muitos e, entre os anos de 1910 e 1950, nos registros públicos relativos aos alvarás de funcionamento, há o registro de dezesseis proprietários na região, entre esses, quatorze eram famílias com sobrenomes italianos e poloneses (MAROCHI, 2006).

A Escola Mundial possui cerca de quinhentos alunos numa comunidade de aproximadamente duzentas famílias<sup>22</sup>, em sua maioria, agricultores com propriedades que possuem em média 3 a 5 alqueires, produzindo maçã, uva, pêssago, produtos olerícolas, com tanques de piscicultura, haras e plantação de pinus.

A partir de instrumentos utilizados no trabalho empírico (questionário 1), procurou-se levantar algumas informações a respeito de quem são os 112 jovens alunos do Ensino Médio da Escola Mundial. Quanto ao tipo de escola que eles frequentaram ao longo de sua vida, encontraram-se os seguintes resultados (GRÁFICO 1):

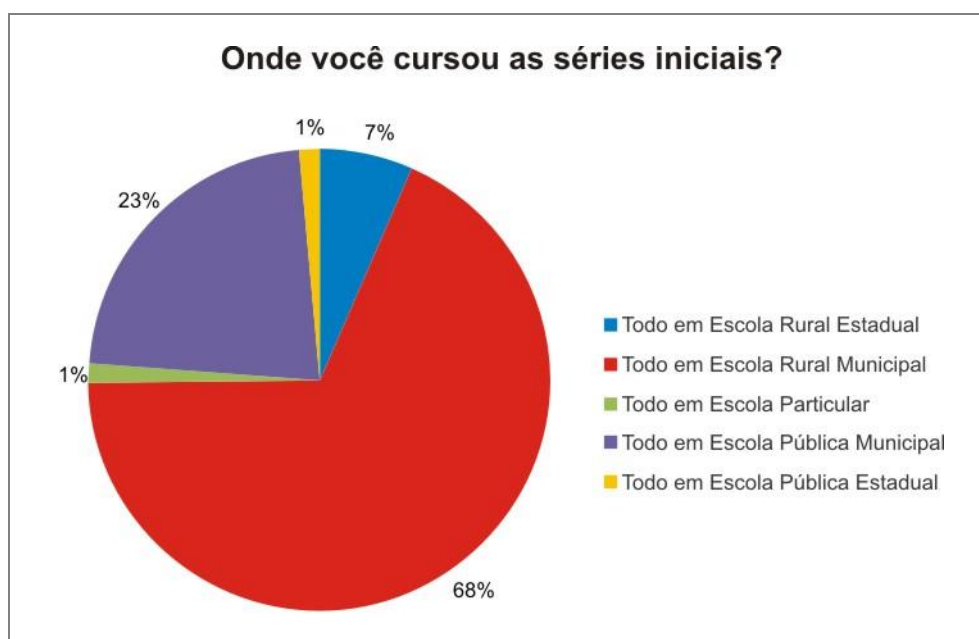


GRÁFICO 1 - TIPO DE ESCOLA FREQUENTADA PELOS JOVENS NAS SÉRIES INICIAIS  
FONTE: Pesquisa do autor (2012)

Em números absolutos, são 51 alunos que estudaram em escolas Rurais Municipais de 1.º ao 4.º ano do ensino Fundamental. A presença da escola privada é baixa na vida escolar desses jovens. Considerando-se escolas estaduais e municipais em conjunto, são 79 alunos. Já o ensino das séries finais foi feito, pela maioria (64 alunos), em escolas Rurais Estaduais, como se vê no gráfico a seguir. Destaca-se que esse nível de ensino não é ofertado pelas escolas municipais.

<sup>22</sup> Os dados foram obtidos em Bertotti (2006).

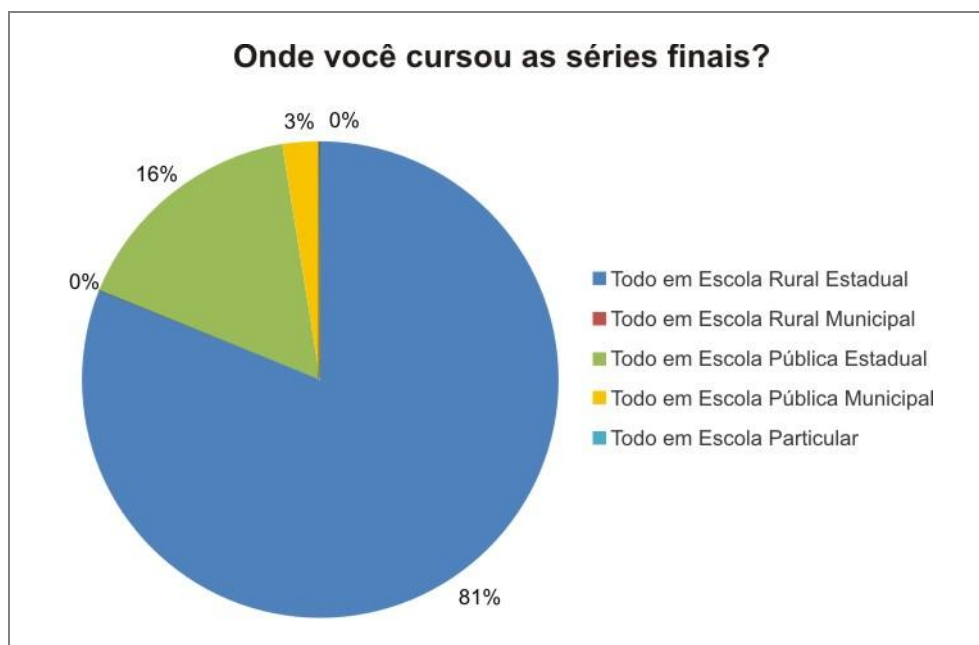


GRÁFICO 2 - TIPO DE ESCOLA FREQUENTADA PELOS JOVENS NAS SÉRIES FINAIS  
 FONTE: Pesquisa do autor (2012)

É necessário ressaltar a importância das escolas de Ensino Médio para comunidades que vivem no Campo. Sabe-se que essa é uma questão grave ainda no sistema educacional brasileiro, pois a universalização ocorrida no Ensino Fundamental ainda não se estendeu para o Ensino Médio, especialmente no Campo. O fato de a Escola Mundial, localizada na região metropolitana de Curitiba, capital do estado, ter começado a oferecer esse nível de ensino há menos de uma década, e atender atualmente alunos de localidades próximas, que usam transporte escolar, é revelador das dificuldades que permanecem.

Assim, mais do que cumprir uma formalidade, a descrição das dinâmicas é uma exigência fundamentada na compreensão de que cada escola, embora gerada no âmbito de determinada vida social, é sempre uma versão local desse movimento, como apontado por Ezpeleta e Rockwell (1989). Para compreender a experiência escolar, é preciso analisar o âmbito local, articulando-o a outros níveis de análise.

Aponta-se então a necessidade de uma descrição mais densa da escola, no sentido etnográfico, uma vez que ela não pode ser entendida apenas como campo empírico, mas sim como um lugar construído socialmente, onde os jovens realizam sua experiência de escolarização e, neste caso particular, onde são ensinados e aprendem História a partir dos livros didáticos.

### 3.4.3 Dinâmicas de trabalho na escola

A chegada de todos os estudantes à escola se dava basicamente ao mesmo tempo, dado que a maioria vinha no ônibus escolar. Tal situação permite à escola uma maior organização do início das atividades, pois não há atraso por parte do estudante. Os ônibus escolares chegam por volta das 7h20min. As aulas iniciam às 7h30 e terminam às 11h30. Para tentar minimizar um problema existente, qual seja, o abandono da escola por muitos alunos, a Direção, juntamente com professores, optou pela opção de organização curricular por blocos, oferecida pelo Estado como uma possibilidade diferenciada de disposição das disciplinas: o estudante matricula-se na série que deseja cursar e tem no primeiro semestre um conjunto de disciplinas que não se repetirá no segundo semestre. Assim, a carga horária de cada disciplina fica concentrada em um dos dois semestres e não se distribui ao longo de todo o ano.

Em conversas com os estudantes, eles afirmavam que o primeiro bloco (Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Língua Portuguesa) era sempre mais tranquilo do que o bloco 2 (Arte, Física, Geografia, Matemática, Sociologia e Química). Em ambos os blocos, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa tinham seis horas aula semanais, enquanto que Sociologia tinha três e as demais, quatro horas aulas semanais.

A crítica ao modelo de organização escolar que corresponde a uma grande fragmentação do tempo – é comum a organização em que cada disciplina tem cerca de uma hora de atividade – é feita de forma transparente por Enguita (1989, p.180):

A sucessão de períodos muito breves – sempre de menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes, em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato.

A reformulação do tempo escolar foi levada em consideração em função do fator da evasão escolar, pois a proposta de uma reformulação curricular com a

formação de blocos promoveu a igualdade de horas aula das disciplinas; a maioria dos professores apontou que houve diminuição do número de evasão, mas diz que o sistema é discutível em se tratando da realidade dos alunos que pretendem seguir a carreira acadêmica, pois a concentração de algumas disciplinas em um semestre e a substituição no segundo semestre por outras acaba prejudicando quem pretende fazer vestibular, pois, segundo muitos alunos, eles acabam esquecendo o que estudaram no semestre passado.

Durante o período de aulas, a escola é muito tranquila, pouco se via alunos pelos corredores ou fora da sala de aula. A tranquilidade era quebrada no momento do intervalo para lanche, em que todas as turmas do fundamental e médio se reuniam em um espaço destinado à alimentação.

Os estudantes mantinham boa relação com os professores e na maior parte do tempo as relações eram respeitadas. Os professores mais antigos da escola pareciam contornar melhor as situações de tensão e raramente foi possível observar atitudes de retirada dos alunos das aulas.

Em geral, as atividades escolares ocorriam dentro das salas de aula. Algumas aulas foram realizadas no espaço do campo de areia para práticas de esportes. Relata-se uma das situações em que as atividades foram realizadas nesse espaço. O pesquisador se encontrava em intervalo entre as aulas de História e caminhava no pátio aberto. Havia no campo de areia um grupo de estudantes com o professor de Sociologia. Vale ressaltar que esta disciplina pertencia ao bloco 2 e, portanto, não eram os mesmos alunos das aulas de História.

O professor está no meio e um círculo de alunos ao redor. Todos estão com um texto nas mãos, uma cópia. Procurei me aproximar de forma a não atrapalhar o andamento da aula, percebo que estão discutindo Maquiavel. O professor fala do papel político na vida dos alunos e faz uma comparação com o local em que vivem – professor chama de Comunidade da Escola Mundial. Alunos leem em voz alta o texto e o professor faz indagações. O Professor pergunta se alguém não entendeu nada. Uma aluna fala que o texto é difícil, professor faz outra comparação e cita o desenho dos Simpsons para tentar se aproximar das discussões com os alunos. Volta a explicar o contexto de Maquiavel – fala do livro *O Príncipe* e século XVI e quando o texto foi criado. Uma aluna começa a fazer uma discussão com o professor sobre o texto, faz várias indagações, o professor a elogia. Os alunos se mostram interessados, entre uma explicação e outra fazem leitura em voz alta. Continuam em círculo. Professor faz outra relação com o mundo dos jovens e diz: se.... “se vocês pudessem enviar um twitter para Maquiavel com 140 caracteres o que escreveriam? Lembrem-se pessoal, criticar não é falar mal”.

O Professor dá cinco minutos para que os alunos escrevam, eles escrevem em grupo ou individualmente.

No momento da leitura uma aluna diz que não quer ler, pois pode estar errado. O Professor fala: “não é questão de estar errado são suas palavras”. Uma aluna critica o modo como Maquiavel trata a religião e diz que discorda da posição do autor sobre o tema. Outros alunos afirmam a mesma coisa. Esses alunos são descendentes de poloneses, com forte traço católico, a escola se situa atrás da igreja, que é uma capela católica, algumas salas de aula são alugadas da igreja e além de salas de aula funcionam nos finais de semana como sala de catequese e possuem imagens de santos na parede. Nesse momento, professor faz uma interferência e fala que é uma aula de sociologia e não de religião e que é preciso compreender o mundo em que Maquiavel viveu.

Outros alunos vão um pouco à frente dos outros e realizam suas leituras, professor ouve cada um e comenta fazendo indagações. (Notas de campo. Maio de 2012).

No período em que o pesquisador permaneceu na escola, ocorreu outra saída dos estudantes, dessa vez turmas mistas foram visitar o parque estadual de Vila Velha<sup>23</sup>, próximo à cidade de Ponta Grossa. O parque é um atrativo natural, que apresenta formações rochosas de formas variadas. Aproximadamente oitenta alunos, alguns professores e pedagogos participaram da visita, que foi orientada pela professora de Geografia.

Outro ponto a destacar refere-se à organização das relações estabelecidas entre direção, estudantes, pedagogos, professores e pais. Quando ocorria qualquer situação de desconforto ou tensão entre estudantes e professores, os jovens procuravam resolver diretamente com a direção da escola, evidenciando os pedagogos, que usualmente também cumprem essa função de mediação.

Dessa forma, o pesquisador pôde observar algumas situações em que havia na sala da diretora um número significativo de estudantes fazendo suas reivindicações e que, quando não havia consenso entre direção e estudantes, os pais procuravam a escola nos dias seguintes para resolver os problemas.

Por outro lado, os professores tinham maior proximidade com o pedagogo, que no momento do lanche estava sempre presente na sala dos professores e ouvia deles os mais variados pedidos na tentativa de resolver problemas relacionados à

---

<sup>23</sup> Tombado pelo Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado em 1966, abriga uma fauna variada: lobos-guará (já raros), jaguatiricas, quatis, gatos-do-mato, cachorros-do-mato, iraras, furão, catetos, veados, tatus, pica-paus, pombas, perdizes, tamanduás-bandeira e mirins, diversos tipos de aves, entre outros. Disponível em: <<http://www.pontagrossa.pr.gov.br/parque-estadual-vila-velha>>. Acesso em: 17 jan. 2014.



aprendizagem dos estudantes ou casos extremos, como mudança de sala em função do comportamento inadequado de alguns estudantes.

Ainda no âmbito das dinâmicas gerais de funcionamento da escola, pode-se dizer que há na Escola Mundial um bom atendimento aos alunos e suas necessidades. As atividades estão concentradas nos horários de aula e poucas atividades são oferecidas em horário complementar. Observou-se em apenas um momento em que foi realizada uma atividade extrassala, com um campeonato de tênis de mesa, em que cerca de oito alunos de diferentes níveis de ensino participaram. O campeonato foi organizado pela coordenação pedagógica e premiou ao final o vencedor com um troféu.

Os alunos do Ensino Médio se encontravam no momento do intervalo para jogar cartas, o que era proibido pela Direção. Para confundir as inspetoras, os estudantes jogavam cartas do baralho de um jogo conhecido como Uno, que, por ser um jogo educativo, era permitido. No entanto, o jogo era jogado com cartas do Uno e com símbolos desenhados pelos próprios alunos do jogo de baralho conhecido como truco, burlando o sistema de controle e realizando, assim, a atividade que desejavam sem serem notados.

A merenda era servida todos os dias com variedade de cardápio. Os estudantes aguardavam em fila a entrega dos pratos pelas cozinheiras e se sentavam a uma das mesas para se alimentar. A mesma merenda era também servida para os professores. Alguns professores permaneciam na escola no turno da tarde e faziam uma divisão de valores para comprar outros tipos de produtos para que lhes fossem servidos durante o almoço.

#### 3.4.4 Relações entre a escola e a comunidade local

A participação da comunidade é uma constante na escola. Nota-se que existe uma cobrança por parte dos pais quanto à organização da escola e atendimento aos estudantes. Por muitas vezes o pesquisador percebeu a chegada dos ônibus trazendo os estudantes no período da manhã e, com esses, alguns pais vinham para conversar com professores ou Direção.

Em conversas informais com professores que também moram na região, pôde-se saber que as famílias nativas ou que estavam há mais tempo na região eram mais exigentes, sobretudo quando se tratava do comportamento dos filhos. Para esses professores, os estudantes que nasceram no Campo são diferentes, comportados e mais compromissados do que os provenientes das áreas urbanas, das famílias que vieram mais recentemente viver na localidade.

Nas vozes dos professores e estudantes, a Escola Mundial é muito boa, mas carece de trabalhos voltados para as questões do Campo. Quando perguntados sobre os elementos diferenciadores entre uma Escola do Campo e uma Urbana, fica evidente a percepção de que há diferenças e que algo deveria ser diferenciado no trabalho, o que não ocorre. Observe-se a opinião da professora Luci, licenciada em Matemática há dez anos, com 40 horas aula na Escola Mundial e moradora da região.

*Já é diferenciado em vários fatores como a cultura, a distância da escola, o uso do transporte escolar, as diferenças e a importância de conhecimentos específicos para essa realidade. Porém nem sempre o trabalho é direcionado dessa forma, pois a escola recebe professores sem essa noção da realidade da escola do Campo o que faz muitas vezes com que nossos alunos tenham aulas de âmbito urbano. (Questionário, dezembro 2012).*

Já o professor Neto, licenciado em Física há aproximadamente 10 anos, morador a mais de quinze quilômetros da escola, tem opinião diferente:

*Não acho que os alunos daqui devem ter projeto diferenciado, pois são alunos excelentes e jovens com os mesmos anseios e necessidades que os demais. (Questionário, dezembro 2012).*

Para o professor Martins, licenciado em Filosofia e morador na área urbana do Município, a cultura local deve ser considerada no ensino:

*As atividades devem valorizar a cultura e os costumes locais como projetos de pesquisa sobre a chegada dos primeiros moradores. A criação de um núcleo de pesquisa da cultura polonesa com ênfase em oficinas culturais. (Questionário, dezembro 2012).*

Martins e Luci compartilham com um grande número de alunos e professores a ideia de uma escola que atenda às especificidades dos sujeitos do

Campo, reforçando o que dizem as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo quanto ao fato de que “é necessário repensar a organização dos saberes escolares, isto é, os conteúdos específicos a serem trabalhados” (PARANÁ, 2006, p.37).

Para o professor Neto, os jovens do Campo não formam mais um grupo homogêneo como no passado e, portanto, não há diferença entre um jovem do Campo e um jovem Urbano. Tal posição do professor fica evidente quando no questionário destinado aos professores de outras disciplinas perguntou-se se em algum momento do trabalho realizado na Escola Mundial foram elaborados projetos específicos para estudantes do Campo. Neto apontou que:

*Não, os experimentos são exatamente os mesmos dos realizados nas escolas urbanas e faço questão de frisar que o ensino é o mesmo, pois percebo que muitas vezes, de forma psicológica eles (do Campo) sentem-se inferiorizados em relação aos alunos da zona urbana. A separação em A ou B traz discriminação ou preconceito. (Questionário, dezembro 2012).*

Cabe colocar em relevo uma constatação da pesquisa que chama a atenção, pois ao questionar os jovens estudantes da Escola Mundial acerca das diferenças entre se estudar em uma escola do Campo e uma escola Urbana, a aluna Dora opinou dizendo que acha

*que algumas coisas das matérias dadas aqui têm a ver com o Campo. Mas acho que deve ser a mesma coisa. No nosso caso a escola é meio precária, mas não vem ao caso, pois a escola Y<sup>24</sup> é bem estruturada e também é do Campo. Na Cidade a estrutura é melhor.*

A aluna Dora, assim como outros, reconhece que são do Campo, mas não está certa de que algumas discussões realizadas em sala pelos professores têm relação de fato com sua vida; justifica que grande parte do material utilizado para ensinar traz exemplos relacionados a contextos que não são os seus. Da mesma forma, explica que os professores pouco relacionam o cotidiano vivido por eles no Campo com o conteúdo da sala de aula.

Percebe-se, nestes depoimentos, que há ainda uma indefinição, sobretudo de alguns professores, sobre a compreensão da importância do trabalho em uma

---

<sup>24</sup> A aluna se refere a outra escola do Campo apontada pelos estudantes como boa e com alto índice de aprovação nos vestibulares. Esta escola é próxima da Escola Mundial.

escola do Campo. Constatam-se visões diversas no que diz respeito à natureza do trabalho realizado.

Para os estudantes da Escola Mundial, ser do Campo não é pior nem melhor do que da escola Urbana e está claro para eles que o saber deve ser reelaborado conforme o contexto em que se vive, constituindo-se, assim, de diferentes metodologias de ensino, com abordagens e enfoques voltados para a realidade local.

No entanto, para os professores há especificidades que devem orientar o ensino e a aprendizagem dos jovens estudantes de uma Escola do Campo, em especial no caso desta investigação o ensino de História.

Ao finalizar este capítulo, evidencia-se uma discussão apontada na introdução desta tese, em que uma das indagações iniciais da investigação era justamente sobre as especificidades que devem orientar o ensino e a aprendizagem histórica e, por consequência, a produção de livros didáticos, para jovens alunos nas escolas do Campo.

Pode-se afirmar que os livros didáticos influenciam a educação escolar no país, seja do ponto de vista dos conteúdos de ensino, seja quanto às formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos. Portanto, na produção do livro de História para o Ensino Médio, há que se repensar que todos esses jovens já passaram pelo Ensino Fundamental e, portanto, trazem consigo outras experiências de uso do livro de História durante muitos anos de escolarização. Para esses jovens, tanto do Campo como de áreas urbanas, em se tratando de livro didático de História, tudo parece se repetir, ou seja, os conteúdos parecem ser sempre os mesmos e, muitas vezes, de fato, o são. A ideia de que o assunto já foi estudado desestimula o jovem em relação àquele tema, mesmo que sua aprendizagem não tenha acontecido.

Em se tratando de temas relacionados ao Campo, nota-se um silenciamento por parte dos livros didáticos de História, seja na organização de conteúdos ou nas diferentes instâncias de planejamento do ensino. Repensar tal situação é requisito indispensável para a renovação de discussões no interior do livro de História para o Ensino Médio.

A seguir, serão apresentados alguns elementos constitutivos do contexto específico que permitem situar o ensino de História na Escola Mundial a partir do

projeto pedagógico, do uso do livro (PNLD) em aulas de História pelos sujeitos envolvidos, os professores e as dinâmicas das aulas.

#### **4 AULAS DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNDIAL: O PROJETO, O LIVRO DIDÁTICO E OS SUJEITOS**

Até o momento, o texto apresentou as principais pressuposições teóricas e metodológicas que orientaram o início da pesquisa, procurando evidenciar elementos teóricos relacionados aos significados contemporâneos sobre o que é ensinar e aprender História; destacaram-se também alguns trabalhos sobre os livros didáticos de História, buscando evidenciar sua relevância neste estudo. Também se explicitou a abordagem metodológica escolhida, de natureza etnográfica, que permite uma maior aproximação com as aulas e com os sujeitos que vivenciam a experiência escolar.

O terceiro capítulo foi destinado a descrever os procedimentos da pesquisa, apresentando as questões orientadoras e os resultados do estudo exploratório realizado, que contribui para ajustar o foco da investigação. Foram explicitados os objetivos que se dirigem ao estudo da relação entre os jovens e o livro didático de História. Para definição do campo empírico, foram apontadas algumas questões relacionadas à Educação do Campo e, finalmente, foram relatadas as primeiras aproximações com a escola selecionada, por meio de descrições analíticas sobre os espaços, as dinâmicas de trabalho na escola e algumas relações entre a escola e a comunidade local.

No presente capítulo, serão expostos alguns elementos constitutivos do contexto específico que permite situar o ensino de História na Escola Mundial a partir da proposta curricular da escola e do livro didático usado nessa disciplina. Em especial, apresentam-se análises sobre as dinâmicas das aulas de História, colocando em destaque os professores e jovens como sujeitos cujas ações se entrecruzam na constituição de tais dinâmicas e produzem o ensino e a aprendizagem nessa escola em particular – identificada oficialmente como uma Escola do Campo.

De 14 de março a 12 de dezembro de 2012, com interrupção nos períodos de férias previstas no calendário escolar, foi realizado o trabalho empírico, que incluiu observações de sala de aula, tanto em História como em outras disciplinas, observação de atividades realizadas em outros espaços além da sala de aula,

participação em conselhos de classe e reunião com pais. Durante a permanência na escola – e na medida em que se conheciam outros professores, funcionários e alguns pais –, conversas informais não gravadas também foram registradas em notas de campo; uma entrevista gravada em arquivo de mp3 foi realizada com a professora mais antiga da escola.

As visitas à escola foram semanais e, na medida em que o trabalho exigiu, essas se tornaram mais frequentes, inclusive em alguns finais de semana, para participar de reuniões com professores. Em média, a permanência em cada sala era de uma hora aula. Os dias de observação eram as quartas-feiras, com início um pouco antes das sete e meia (7h30min) e finalização em torno das onze e meia (11h30min).

O trabalho empírico resultou em 40 registros de aulas de História (totalizando aproximadamente mil e oitocentas horas aula), duas aulas de Biologia, duas de Língua Portuguesa, duas de Sociologia, além dos registros de reunião dos pais, de conselho de classe e de outros eventos com outros profissionais da escola. Embora tenham sido registrados inicialmente mapas de localização dos alunos nas salas de aula, ao longo do tempo não se fez necessário repetir o procedimento, pois houve poucas mudanças de lugar por parte dos alunos. A título de registro do espaço, foram construídas plantas baixas da escola para documentar e para possibilitar consultas posteriores.

Em resumo, as informações acerca da investigação estão contidas nos registros ampliados de campo, mas também em um conjunto numeroso de cópias de documentos (avaliações, textos, circulares, jornais). A partir desses registros e materiais, foram produzidos os dados e as análises que foram incorporadas nas diferentes seções que compõem este texto.

Finalmente, também como elemento fundamental do trabalho empírico, foram utilizados instrumentos específicos com vistas a recolher informações e opiniões dos professores (para os professores em geral e para os de História, APÊNDICES 3 e 4) e dos alunos (APÊNDICE 2). Os temas em destaque referem-se aos livros didáticos e também a outros elementos constitutivos da vida escolar, em particular com relação à Escola do Campo. Os instrumentos foram entregues

pessoalmente aos sujeitos colaboradores<sup>25</sup>, fazendo-se uma breve explicação sobre a natureza das questões propostas. Para a aplicação do primeiro instrumento, duas aulas foram necessárias, e para o segundo e terceiro instrumentos foram utilizadas três aulas seguidas.

Parte dos dados e das análises resultantes do trabalho empírico será apresentada nas seções deste capítulo. Considerando-se a focalização da pesquisa nos jovens alunos, serão apresentados resultados da aplicação de instrumentos que permitiram conhecer algumas características do grupo de jovens atendido pelo Ensino Médio na Escola Mundial.

A proposta curricular da escola e o livro didático utilizado foram destacados na primeira seção. Na segunda, são apresentados episódios registrados no diário de campo, a partir das observações feitas pelo pesquisador, no sentido de evidenciar dinâmicas gerais de desenvolvimento das atividades nas aulas de História.

#### 4.1 A PROPOSTA DA ESCOLA MUNDIAL PARA ENSINAR HISTÓRIA

Para discutir alguns aspectos nesta seção, é interessante recuperar os resultados do estudo de natureza exploratória realizado em 2011. A intenção naquele momento era conhecer e analisar os argumentos dos jovens estudantes de uma escola urbana acerca de suas escolhas em relação ao livro didático de História. Tratava-se de verificar os critérios que eles privilegiam quando lhes é dada a possibilidade de escolha de um livro didático para uso em sala de aula.

Do ponto de vista empírico, propôs-se uma investigação com os livros aprovados no PNLD 2011, que foram disponibilizados aos alunos juntamente com propostas de atividades para análise e discussão dos manuais durante as aulas de História. Dois instrumentos foram aplicados naquele momento (APÊNDICE 1), e os resultados evidenciaram a presença de critérios de ordem geral, como a qualidade dos textos e imagens, e de critérios específicos da disciplina de História, como a presença de fontes e das diferentes linguagens (charges, quadrinhos, iconografia).

---

<sup>25</sup> No caso dos alunos, todos foram entregues na presença do/a professor/a de História.



Um elemento de grande interesse para os debates sobre o ensino de História foi apontado unanimemente pelos jovens participantes daquele estudo. Ao serem indagados sobre os critérios para escolher um livro didático de História para usar em sala de aula, a abordagem cronológica dos conteúdos foi considerada um critério de grande peso na escolha que fizeram.

Deve-se lembrar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais a organização dos conteúdos de ensino para a História está apoiada em eixos temáticos, sem uma obrigatoriedade de temas. Na avaliação do PNLD 2008, para as séries finais do Ensino Fundamental, foram aprovadas 19 coleções e apenas 4 eram de História Temática, predominando coleções de História Integrada e de História Intercalada.

Na avaliação do PNLD 2011, apenas uma coleção foi organizada na perspectiva da História Temática. Portanto, constata-se a predominância do tratamento cronológico dos conteúdos na maior parte dos livros didáticos aprovados; segundo o Guia, em 75% das obras analisadas, o “tratamento temporal é pautado pela linearidade”, e sem a atenção as categorias temporais necessárias à análise histórica, como simultaneidade e duração (BRASIL, 2011, p.17).

A esse respeito, Garcia (2015, no prelo) afirma que:

Após um período em que a História Temática parecia ganhar espaço, observa-se, nos livros, um retorno aos modelos cronológicos de tratamento da História. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham estimulado a organização temática, e de certa forma o PNLD também, é possível que essa abordagem não tenha recebido adesão por parte dos professores.

A força do modelo de tratamento cronológico foi evidenciada no estudo exploratório (CHAVES; GARCIA, 2012) e indica que, em sua escolarização, foi esse o modelo mais frequente de trabalho encontrado pelos jovens colaboradores em suas aulas de História. Assim, para eles, um bom livro de História é o que apresenta os conteúdos em ordem cronológica.

No caso da Escola Mundial, o exame de sua proposta curricular aponta para essa problemática. Com o início de sua existência oficial na década de 1990, acrescida do Ensino Médio na década de 2000, a necessidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica está prevista no artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases e da Educação (9.394/96). Em decorrência da lei, o Projeto Político-

Pedagógico deve estabelecer as diretrizes de funcionamento de cada escola brasileira, que tem relativa autonomia na sua elaboração e execução.

Em relação à História, a proposta curricular (Projeto Político-Pedagógico) da Escola Mundial apresenta um breve histórico da disciplina no país, destacando o ensino de História no Estado do Paraná, e finaliza apontando a direção que o trabalho deverá ter no âmbito local:

Os PCN apresentavam inovações para o ensino de História, mas a realidade mudou de fato, com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História, em 2003. Nestes documentos os conteúdos estruturantes são identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação da história política, socioeconômica e cultural.

A Lei n.º 13.381/01 tornou obrigatório o Ensino de História do Paraná no currículo oficial, e a Lei n.º 10.639/03 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Na concepção de história presente neste PPP, há uma aproximação com as Diretrizes Curriculares de Educação do Paraná – DCE's – que afirma que “as verdades prontas e definitivas não têm lugar, porque o trabalho pedagógico na disciplina deve dialogar com várias vertentes tanto quanto recusar o ensino de História marcado pelo dogmatismo e pela ortodoxia.” (DCE's 2008 p.319) Dessa forma, deve-se buscar trabalhar com diferentes correntes historiográficas propostas pelas DCE's. São elas: a Nova História, Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa. Enfim, possibilitar aos alunos o uso de diferentes fontes, discursos e métodos, uma vez que a história enquanto disciplina nos traz elementos para serem discutidos tais como as relações culturais, relações de poder, relações de trabalho, história vista de baixo, temporalidade, etc.

O ensino de História deve ter como objeto de estudo o ser humano, suas ações e relações com o meio e com outros seres humanos, bem como a vida do homem em sociedade e a relação espaço temporal.

Embora o documento da escola refira-se à obrigatoriedade do ensino de História do Paraná no currículo oficial, não foi possível constatar momentos específicos de trabalho com esse tema, nem durante as aulas e nem na análise de materiais dos alunos, como cadernos e avaliações, no ano de 2012. É interessante destacar que o documento chama a atenção para a necessidade de estabelecer relações com a experiência cultural e social dos alunos, ao afirmar que os conhecimentos históricos “tornam-se significativos para os estudantes como saber escolar e social” quando contribuem para que eles reflitam sobre suas vivências e suas inserções históricas.

Um ponto a ressaltar é o fato de que, em geral, ao assumir suas aulas em determinada escola ou localidade, o professor nem sempre toma conhecimento da

existência dos documentos oficiais da escola, nem de sua história – seja a documentada ou a não documentada – o que desde o início o distancia da possibilidade de trabalhar a partir da e com a História local. É frequente que o principal orientador das aulas seja o livro didático que, como se evidencia inclusive nas avaliações do PNLD, contém uma História de cunho universal, trabalhada cronologicamente:

Nas coleções estruturadas na perspectiva da História Integrada, conforme exposto nas resenhas, observa-se que os conteúdos estão organizados segundo a sequência cronológica de base europeia, abordando desde a história dos povos ágrafos até a história contemporânea. Na maior parte das coleções, para abordar conteúdos já consagrados na produção didática, predomina a História Geral eurocêntrica, combinando-se com o estudo da História do Brasil, da América e, em algumas propostas, com ênfase também na História da África e da Ásia. Contudo, menos do que integração desses processos históricos, considerando as relações complexas e a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço, o que se observa na maior parte dos casos são conteúdos tratados de forma intercalada no interior das unidades e/ou dos capítulos (BRASIL, 2011, p.18).

Tratando-se de uma Escola do Campo, é possível dizer que muitas mudanças no sentido de ensinar e aprender História dependerão do conhecimento do professor sobre a História da região e sua capacidade de articular esse conhecimento com o livro didático; dependerão também das possibilidades abertas aos alunos de contribuição à produção do conhecimento com elementos de sua vida social, fazendo a cultura local dialogar com o que está sendo estudado em seu livro didático.

A preocupação em orientar práticas em Escolas do Campo levou a Secretaria de Educação do Estado do Paraná a produzir um Caderno Temático em 2009, iniciativa do Departamento da Diversidade por meio da Coordenação da Educação do Campo. Veiculado *on-line* e com baixa tiragem impressa, objetivava instigar a leitura, a reflexão e a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do e no Campo, assim como socializar e problematizar práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores, a partir de Grupos de Estudos da Educação do Campo, com o objetivo de gerar outras experiências e auxiliar novas ações na escola.

Dentre os vários depoimentos de professores apresentados nesse material, destaca-se um produzido na região pertencente ao Núcleo Regional de Educação – Área Metropolitana Sul –, portanto, na mesma região onde se localiza a Escola Mundial.

Os depoimentos versam sobre trabalhos realizados pelos professores com seus alunos acerca da temática da terra e da identidade do homem do Campo; o trabalho deveria relacionar reformas e ações governamentais que melhoraram as condições de vida do homem do Campo e indicar medidas que poderiam ser adotadas para que houvesse condições de desenvolvimento. O filme *Jeca Tatu* foi ponto de partida para o debate com professores e alunos do 3.º ano do Ensino Médio; segundo depoimentos dos professores, os alunos fizeram a leitura de alguns fragmentos do livro *Urupês*, de Monteiro Lobato, e analisaram algumas histórias em quadrinhos do Chico Bento, personagem criado por Mauricio de Sousa. A experiência foi assim relatada no material produzido pela SEED:

Além do Jeca Tatu, outro filme proposto foi a “Tristeza do Jeca”, que nas disciplinas foi trabalhado da seguinte forma: 1) **Português**: Oralidade, variantes linguísticas; 2) **História**: Questão da terra, Lei de terras de 1850, reforma agrária, Conflitos no campo e modernização no começo do século XX; 3) **Geografia**: Estrutura fundiária, êxodo rural. Objetivos: 1) Identificar e respeitar as diversidades linguísticas; 2) Perceber que a estrutura fundiária limita o progresso da agropecuária e bloqueia o efetivo desenvolvimento do país, ocasionando vários problemas. Dando continuidade à experiência, a atividade se efetivou da seguinte forma: 1.º) Plenário: Inteirar-se de que todos entenderam o proposto, retornando à História do filme, questionando a classe: como iniciou o filme? E depois? O que aconteceu? Como terminou a História? 2.º) Partir para a análise crítica do filme, questionando os educandos: fornecer questões para o estudo em grupos. Identifique e conceitue a partir do filme os aspectos: a relação do homem com o homem e do homem com a terra (a determinação de um sobre o outro); A produção dos bens materiais, dos bens que garantem a sobrevivência; Linguagem e consciência; A transmissão da experiência; Apesar dos preconceitos, a cultura do interior acaba conquistando o seu espaço; Jeca Tatu, retrato do homem do Campo; Discurso da elite dominante; Formas de divertimento popular; Estereótipos e mensagens ideológicas (PARANÁ, 2009, p.75-76).

Os temas trabalhados pelos professores estão relacionados à História oficial e pertencem ao universo canônico dos livros didáticos; no entanto, a problematização que os sujeitos realizaram produziu uma tensão capaz de gerar outros olhares sobre o tema. Ao incluir e problematizar outros elementos trabalhados pelos professores, como a Lei de Terras no Brasil, a questão da oralidade e

variantes linguísticas e o êxodo rural, abre-se a possibilidade de novas discussões sobre a realidade do Campo no Brasil.

Em outro depoimento, agora de uma escola do NRE Wenceslau Braz, partindo do livro didático de História, professores e alunos trabalharam o tema sobre a abolição da escravidão, ampliando a discussão para entender o contexto quilombola e suas lutas pela terra:

Houve análise de textos e gravuras, e após, os educandos criaram seus próprios desenhos, realizaram pesquisas, produziram textos e construíram cartazes ressaltando a escravidão, a abolição e os quilombolas. Por fim, se constituiu uma peça teatral, buscando representar a realidade quilombola (PARANÁ, 2009, p.74-75).

Embora o objetivo não seja a análise desses trabalhos, a referência foi usada para evidenciar que há caminhos percorridos, no caso do Estado do Paraná, no sentido de valorização dos conteúdos das experiências dos alunos na produção das aulas. Concorda-se com Edwards (2003, p.67), quando afirma que os conteúdos acadêmicos, ao “tomarem corpo ou se concretizarem no espaço privilegiado da classe, se tramam com o universo de relações entre professor e alunos; são estes sujeitos que, no microcosmo escolar, os assumem, os reconstroem, os medeiam, os restituem e os esquecem”.

As orientações apresentadas no material destacado têm relação com a forma de organização temática dos conteúdos da História para o Ensino Médio proposta pelas Diretrizes Curriculares Estaduais, que estão reproduzidas no Projeto Político-Pedagógico da escola, como mostra o quadro a seguir:

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO
Relações de trabalho Relações de Cultura Relações de Poder	Relações de trabalho Relações de Cultura Relações de Poder	Relações de trabalho Relações de Cultura Relações de Poder
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de trabalho;</li> <li>- O mundo do trabalho em diferentes sociedades;</li> <li>- A construção do trabalho assalariado;</li> <li>- Transição do trabalho escravo para o trabalho livre e a mão de obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades “brasileira e estadunidense”;</li> <li>- Urbanização e industrialização no Brasil;</li> <li>- O trabalho na sociedade contemporânea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O estado no mundo antigo e medieval;</li> <li>- O estado e as relações de poder; formação dos estados nacionais;</li> <li>- Relações de poder e violência no estado;</li> <li>- O estado imperialista e sua crise;</li> <li>- A urbanização e a industrialização no Paraná;</li> <li>- As cidades na história;</li> <li>- Movimentos sociais, políticos, culturais e religiosos na sociedade moderna;</li> <li>- Urbanização e industrialização no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As relações culturais, de dominação e resistência nas sociedades grega e romana na antiguidade: mulheres, plebeus e escravos;</li> <li>- Relações de dominação e resistência no mundo do trabalho contemporâneo (séc. XVIII e XIX);</li> <li>- Relações de dominação e resistência na sociedade ocidental moderna;</li> <li>- Relações culturais na sociedade medieval europeia: camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes;</li> <li>- Movimentos sociais políticos e</li> </ul>

	século XIX.	culturais na sociedade contemporânea: É proibido proibir?
--	-------------	---

#### QUADRO 4 - PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA MUNDIAL

FONTE: Pesquisa do autor (2012)

Segundo as Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná, para o Ensino Médio, “a metodologia proposta por estas Diretrizes Curriculares está relacionada à História Temática. Os conteúdos estruturantes deverão estar articulados à fundamentação teórica e à seleção de temas, ambos em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola” (PARANÁ, 2003, p.48). Dessa forma os temas relacionados à proposta curricular da Escola Mundial seguem o encaminhamento solicitado pela Secretaria de Estado.

No entanto, o livro didático de História escolhido pelos professores da escola não é estruturado segundo os mesmos princípios. Trata-se do livro *Coleção Novo Olhar: História*, de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg<sup>26</sup>, publicado pela editora FTD, que será analisado a seguir. A constatação de que a proposta curricular da escola – história temática – e a proposta do livro didático – histórica cronológica – não caminham na mesma direção teórica e metodológica sugere um conjunto de questões a serem problematizadas sobre o ensino de História, nesta e em outras escolas, entre as quais as dificuldades em aproximar os conteúdos ensinados e a cultura local.

## 4.2 O LIVRO DE HISTÓRIA (PNLD) EM USO NAS AULAS

A Escola Mundial, por adotar o sistema de Blocos, requer que o professor trabalhe em um semestre, com quatro aulas, o conteúdo de todo ano letivo de cada disciplina escolar. As mudanças de professores ocorridas ao longo do ano

<sup>26</sup> Na abertura do livro há um pequeno currículo dos autores: Marco Cesar Pellegrini, professor graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Editor de livros na área de ensino de História; Adriana Machado Dias, professora graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Keila Grinberg, professora graduada em História pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

possibilitaram ao pesquisador acompanhar as aulas que foram organizadas e desenvolvidas por meio de formas diferenciadas de trabalho, por parte de cada um dos três professores. Embora as temáticas estivessem presentes no livro didático utilizado e, portanto, decorrentes de uma mesma perspectiva, os ritmos e as dinâmicas de aulas variavam.

O livro *Novo olhar: História* apresenta uma estrutura organizada na história cronológica (linear). Todos os volumes são compostos por doze unidades, cada unidade possui páginas de abertura, seguida de leituras complementares, atividades (ao final do capítulo) e, finalmente, páginas destinadas a informações sobre obras de arte, sugestão de filmes, livros e *sites*.

A coleção é composta por grande diversidade de fontes, entre as quais documentos oficiais, notícias de jornais, imagens e charges.<sup>27</sup> Na narrativa dos autores, denominada de texto principal, predomina a forma tradicional de apresentação do conteúdo, com um grande tema, seguido de subtemas geralmente intercalados com alguma imagem que muitas vezes chama mais a atenção do estudante do que os textos.

O volume 1, destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, tem 288 páginas; o volume 2, destinado ao segundo ano do Ensino Médio, tem 304 páginas; finalmente; o volume 3 tem 320 páginas. O livro se propõe, de forma intercalada, como a maioria dos livros aprovados no PNLD 2012, a contar toda a História da humanidade, das cavernas aos dias de hoje.

O livro *Coleção Novo Olhar: História* está inserido no conjunto de obras denominado pelo Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 como História Integrada. No Guia enviado às escolas e disponível no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o primeiro parágrafo da introdução da resenha sobre o livro aponta que:

na coleção, os volumes estão organizados de acordo com os marcos cronológicos europeus, intercalando-se História Geral, da América, do Brasil e da África, desde os povos ágrafos até os dias atuais. No texto principal, privilegia-se a abordagem tópica dos conteúdos, o que resulta num texto descritivo-explicativo, que recorre muitas vezes a sínteses de diferentes processos históricos (BRASIL, 2011, p.107).

---

<sup>27</sup> As fontes disponíveis no livro foram pouco exploradas pelos três professores, nas três séries, tanto no primeiro como no segundo semestre.

Segundo o mesmo Guia, é a leitura das resenhas que permitirá aos usuários dos livros conhecerem as características das coleções e, principalmente, avaliar a adequação ou não da proposta didática e dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam às concepções, expectativas e demandas dos professores e professoras e da realidade escolar.

Entende-se que a concepção de História Integrada nos livros didáticos do PNLD Ensino Médio acaba por manter-se muito próxima a uma História linear de cunho tradicional e é limitada na contribuição que pode dar ao aprendizado histórico dos alunos de acordo com o que sugerem as concepções contemporâneas. Pode-se dizer que os assuntos foram apenas intercalados, mas sem estabelecer as relações de complexidade exigidas por uma História de fato Integrada.

A esse respeito, a análise desenvolvida por Marcus Vinicius de Moraes (2009, p.206-207) permite afirmar que

Se analisarmos os livros didáticos disponíveis, concluímos que o termo “História Integrada” nem mesmo deveria ser aplicado. O melhor seria chamar os modelos adotados de “História Intercalada”, pois o que se tem é uma mera disposição cronológica de conteúdos e fatos que se articulam com os anteriores apenas porque ocorrem num tempo próximo.

Ainda nas palavras do mesmo autor, para uma história verdadeiramente integrada, os conteúdos de História do Brasil, Geral e América deveriam apresentar interdependência a ponto de não ser possível separar o que acontece no Brasil do que acontece na Europa e outras partes do mundo; cita um exemplo:

O colono português do século XVI, exilado nos trópicos, vem para o Brasil e descreve as novas terras a partir de suas impressões; com isso, acaba interferindo de modo efetivo na vida das pessoas que o cercam. Ver e entender o universo religioso indígena como se fosse povoado pelos sabás das bruxas europeias implicou situações reais no contrato entre o colonizador e o indígena. E agora? Onde termina a Europa e onde começa o Brasil? (p.209).

Por outro lado, nas obras didáticas que adotam a História Temática, os conteúdos estão organizados por temas que estruturam a abordagem histórica em torno de múltiplos espaços e temporalidades, permitindo um encadeamento cronológico na organização desses conteúdos e um recorte temporal que perpassa vários tempos históricos. No entanto, como afirmado, essa abordagem parece ser



pouco aproximada às concepções mais frequentes entre os professores, resultando em uma baixa presença dessas obras no PNLD, tanto para o Ensino Médio como para o Ensino Fundamental.

Embora não houvesse consenso entre a concepção de História presente no Projeto Político-Pedagógico da Escola Mundial e a do livro didático ofertado aos alunos, o saber histórico que eles possuem e a forma como os professores conduzem o uso deste artefato cultural durante as aulas podem encontrar alguma correspondência – e talvez até mesmo uma aparente vantagem – na organização linear da narrativa histórica.

Muitos alunos se apropriam do livro sem orientação do/a professor/a, fato que ocorria em todas as turmas do Ensino Médio, pois as atividades eram solicitadas sem a preocupação de estabelecer ligações com outros momentos da aula ou estabelecer nexos já construídos no próprio livro didático de História. As observações realizadas durante o ano letivo possibilitam afirmar que na maioria das vezes o livro didático de História foi utilizado para os alunos realizarem pesquisa, revelando-se um recurso didático para a construção e apropriação do conhecimento, mas com pouca intervenção, orientação e discussão por parte do/a professor/a quanto aos temas e questões ali apresentados.

Assim, boa parte das vezes, o que se observou foi a produção de respostas que, por ausência de problematizações e debates, podem ter sido compreendidas pelos alunos como respostas verdadeiras e únicas. A interpretação, a análise de fontes e outros procedimentos que evidenciam o trabalho de produção das explicações históricas, e a discussão sobre a provisoriade do conhecimento histórico não foram temas observados pelo pesquisador na maior parte das aulas acompanhadas.

Ao longo do período de observação, percebeu-se que os professores pouco se apropriaram das orientações do Manual do Professor que, pelas exigências do PNLD, deve ser um instrumento capaz de subsidiar o uso do livro didático pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto para orientar o estudo autônomo por parte do aluno. Além disso, os manuais apresentam pressupostos teóricos e metodológicos, bem como sugestões complementares de trabalho. Mesmo no caso de um dos professores que reconhecia, ele mesmo, sua inexperiência e sua falta de

qualificação específica em História, observou-se que as orientações dadas pelos autores não foram incorporadas de forma explícita em suas aulas.

Apesar da presença do livro didático e de este estar diretamente relacionado a uma história cronológica, havia uma preocupação dos professores em estabelecer relações entre as unidades do livro em estudo e os conhecimentos dos alunos. Dentre os três professores colaboradores, observou-se formas diferenciadas de uso do livro em aula. Configura-se do ponto de vista teórico o entendimento, apoiado nos autores de referência desta tese, de que o que se observa dentro da escola são apropriações que os sujeitos fazem das normas, dos procedimentos, dos programas, e ainda de que é em busca dessas apropriações que a etnografia educacional orienta os pesquisadores, não para normatizar, mas para compreender as formas como os processos são produzidos no interior da sala de aula.

Em termos gerais, três situações de uso e apropriação foram percebidas ao longo da investigação. Não se trata de modelos de aulas, mas de formas pelas quais cada professor/a incorpora, em diferentes graus, a presença e as possibilidades do livro didático em suas aulas. A primeira dessas formas está intimamente ligada ao passado como verdade, em aulas marcadas pela exaltação de fatos, centradas na informação, memorização e curiosidade, sem, no entanto, desencadear relações capazes de fornecer aos jovens alunos a possibilidade de uma orientação no tempo, de modo a tornar inteligíveis o passado e o presente.

A segunda forma, observada casualmente em algumas aulas, mesmo sem a provável intenção, tinham características da História Temática, ainda que a proposta curricular do livro didático em uso fosse organizada como História cronológica.

Na terceira forma de uso do livro, verificou-se que algumas aulas tinham como ponto de partida o resgate dos sujeitos do conhecimento, da aprendizagem e da História, promovendo diálogos entre os conceitos históricos trazidos pelo livro e a realidade dos jovens alunos do Campo, possibilitando que estes compreendessem as questões a partir da realidade vivida, o passado a partir de problematizações do presente.

A análise do livro didático em uso na Escola Mundial evidencia que ele corresponde a um modelo geral de livro de História para o Ensino Médio, o que exige algumas considerações. Primeiramente, é necessário lembrar que o programa de livros para o Ensino Médio teve início em 2012 (como PNLD e não como PNLEM)

e, portanto, foi o primeiro a avaliar e selecionar livros didáticos destinados a esse nível de ensino, diferentemente do programa para o ensino fundamental, que desde 1985 vem avaliando livros didáticos produzidos no Brasil<sup>28</sup>.

Deve-se, então, ressaltar que as pressões sobre os autores de livros didáticos do Ensino Médio são mais recentes. Os livros didáticos de História do 6.º ao 9.º ano, por já terem passado por longos debates quanto a sua qualidade e configurações, encontram-se hoje mais organizados, seja do ponto de vista da estrutura metodológica que enfatiza a produção do conhecimento histórico, seja do ponto de vista didático, que dá origem a obras que buscam dialogar com o aluno, não apenas individualmente, mas em grupos.

A esse respeito, é importante notar também as mudanças nos objetivos do ensino de História. Analisando os Editais do PNLD de 2004, 2005, 2007, 2008 e 2010, percebe-se que sua finalidade expressa é “que o ensino de História deveria fornecer instrumental aos educandos acerca de noções e procedimentos básicos para a formação do cidadão e do exercício da cidadania, bem como de seus valores e suas atitudes [...]”. E nos Editais publicados em 2011, 2012, 2013 e 2014, o objetivo central desloca-se de uma discussão geral sobre formação cidadã, apontando para algo mais específico, ou seja, o ensino de História voltado para a produção do conhecimento histórico, tendo a pesquisa como princípio norteador (SOUZA, W. O., 2012).

Apesar de os processos avaliativos terem contribuído para um aperfeiçoamento dos livros didáticos, pode-se afirmar que os livros didáticos de História para o Ensino Médio necessitam avançar em vários aspectos, principalmente quanto às narrativas dos autores, que poderiam ser mais voltadas para jovens alunos que vivem e conhecem melhor o mundo do que os jovens das gerações anteriores. As temáticas, assim como as atividades, devem estar voltadas para esse jovem que, por já ter a experiência de uso do livro no ensino fundamental, percebe repetições de temas e atividades pouco criativas, avaliando que pouco avançaram em relação aos livros do ensino fundamental.

---

<sup>28</sup> SOUZA, W. O. (2012, p. 4) relembra que “Apesar de o PNLD surgir como um decreto em 1985, as atuais configurações do programa remontam a tempos mais recentes. O primeiro *Guia* organizado e publicado pelo MEC foi para o PNLD de 1996 e o primeiro *Edital* de seleção foi publicado em 2001 para o PNLD de 2004”.

O desenvolvimento do trabalho de ensino no caso em estudo, quanto aos conteúdos e sua forma de estruturação, bem como quanto às relações entre a proposta da escola e o livro didático, deve ser examinado com base em questões de caráter mais geral, comum a outras escolas, sejam Urbanas ou do Campo, mas também com base em questões que dizem respeito às especificidades que decorrem do fato de ser, esta, uma Escola do Campo – que inclusive recebe orientações específicas da administração educacional. Esse ponto – que se articula a uma das categorias de análise usada para buscar os objetivos propostos – estará em pauta na seção a seguir.

#### 4.3 OS PROFESSORES E AS DINÂMICAS DAS AULAS DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNDIAL

No período de um ano escolar, um professor (Marcio) e duas professoras (Joana e Clarice) assumiram as aulas do Ensino Médio da Escola Mundial. Os três atuam há menos de dois anos em sala de aula e foram contratados no regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS), portanto, com contratos provisórios de trabalho. Dois professores são licenciados em História e um é licenciado em Filosofia. Dois deles realizaram suas licenciaturas em instituição privada e um em instituição pública federal.

Quando perguntados sobre qual a opinião deles quanto às dificuldades para trabalhar História com os alunos de escolas do Campo, a professora de Filosofia, Joana, respondeu que

*problemas ocorrem em todas as escolas, mas o que para mim é mais latente entre os alunos da escola de Campo é a necessidade de que o que eles aprendem seja uma coisa que se possa aplicar no dia a dia, o que faz com que a história e tantas outras matérias se tornem desnecessárias para eles. Uma aluna chegou ao ponto de perguntar 'porque tenho que estudar um monte de gente morta'? Me parece que eles gostariam de aulas que fossem voltadas ao seu meio de sobrevivência, ou seja a agricultura... Quando o assunto é esse, é possível perceber o interesse que causa nos alunos. (Questionário, professora Joana, novembro, 2012).*

O professor Marcio, licenciado em História, respondendo à mesma questão, disse:

*Não vejo dificuldades para trabalhar história com este ou aquele aluno, vejo dificuldade em trabalhar História, pois esta é uma disciplina que deve ser adaptada à realidade de cada comunidade, seja qual for, caso contrário a História perde seu significado e se transforma em ideologia. (Questionário, professor Marcio, novembro, 2012)*

A professora Clarice, licenciada em História, apontou que:

*há dificuldades, primeiramente a formação de docência não abrange as especificidades dos alunos do Campo e nem a estrutura física em que falta acervo bibliográfico e salas de apoio, como de informática. Em relação aos alunos de escolas do Campo, percebeu-se, indisciplina, dificuldades de acesso a outras fontes e referências; nesse sentido, o livro didático e o professor se tornam as únicas pontes entre aluno e a História. Há também a questão de que muitos alunos trabalham com seus pais no campo e justificam não fazer atividades em casa por falta de tempo. (Questionário, professor Marcio, novembro, 2012).*

As respostas apontam para várias perspectivas sobre ensinar História em uma Escola do Campo, observando-se que algumas delas estão relacionadas à disciplina e a aspectos da estrutura física da escola, como tem sido apontado em pesquisas como a de Mendes (2009), por exemplo. Muitas vezes as escolas são caracterizadas com base na deficiência dos espaços e materiais, ou ainda pelas características dos alunos.

No entanto, há questões que dizem respeito aos conteúdos, métodos e finalidades da História. Para Marcio e Joana, faz-se necessário conhecer a realidade daquele espaço social para que possam construir situações de aprendizagem. Para Edwards (2003, p. 104), esse processo é eminentemente social e cria a possibilidade de, a partir da escola, conhecer a si e aos outros.

Os conhecimentos históricos dos alunos e também da comunidade são entendidos como elementos constitutivos de uma forma de pensar, construídos na experiência escolar e social, e que devem ser reconhecidos e considerados na elaboração do programa da escola. A proposta da Escola Mundial explicita claramente essa necessidade de levar em conta a realidade dos alunos.

Por outro lado, Barca e Gago (2001, p.240) esclarecem que “[...] No domínio da cognição histórica, vários estudos sobre ideias dos alunos, partindo de pressupostos inerentes à natureza da História, têm mostrado como crianças e adolescentes fazem inferências históricas a partir de fontes”.

Assim, tanto se deve atentar para os conhecimentos históricos iniciais que os alunos apresentam – no caso em estudo, são alunos que já passaram por oito anos de escolarização – e suas experiências culturais, como também se deve observar os resultados do trabalho que se realiza nas aulas de história, incluindo-se aquele que é feito a partir dos documentos.

Tem sentido, portanto, a preocupação de Marcio e Joana, na direção de que, na medida em que o aluno relaciona sua experiência enquanto sujeito do Campo com a experiência da História da humanidade, poderá entender que estudar o passado tem relação com o que está, de diferentes formas, em seu cotidiano. A História, então, passará a ter significado, na direção do que afirma Wolf, citado por Rüsen (2009, p.164): “O passado não está morto; ele sequer passou. Nós nos separamos dele e, com isso, nos alienamos.”

Como se evidenciou nas falas dos professores, há tensões entre o que se entende por conhecimentos necessários e específicos aos alunos do Campo. Pode-se perceber a presença da ideia de que os alunos só se interessam pela sua realidade imediata – “conhecimentos voltados à agricultura” –, o que coloca em pauta a questão do acesso aos conhecimentos universalizados e o problema da redução do local àquilo que está circunscrito e próximo geograficamente. Mas também se verificou a presença da ideia de que a relação com a experiência dos alunos deveria ser um procedimento usual, independentemente de se tratar de uma Escola Urbana ou do Campo, como destacado por Marcio.

Essas considerações sobre o ponto de vista dos professores evidenciam, então, que os alunos conviveram durante o ano letivo de 2012 com três profissionais que pensam o ensino de História de formas distintas, embora com aproximações entre elas no que se refere a alguns aspectos. De suas posições, sua experiência e formação resultam dinâmicas de aulas que apresentam características específicas. Embora o maior tempo de observação tenha ocorrido nas aulas da professora Clarice, nesta seção serão apresentados elementos de aulas dos três professores.

Num primeiro olhar, as rotinas e salas de aula da Escola Mundial não fogem à regra de qualquer outra escola que conhecemos. No entanto, isso começa a mudar para o observador que estiver atento ao modo como a maioria dos estudantes chega à escola. O ônibus escolar transita não apenas por asfalto, mas principalmente por estradas de chão, terra, areia e barro, trazendo alunos de outras localidades próximas que não têm escolas de Ensino Médio.

Após a chegada, o ritual também é o mesmo de qualquer escola – as conversas com os colegas, a entrada em sala, os intervalos – atividades que se desenvolvem, neste caso, de maneira aparentemente tranquila. Mas tudo se torna mais complexo com o fechamento da porta da sala e o início da aula. Cada professor em seu espaço, com seus respectivos alunos, iniciam o trabalho do dia com os conhecimentos específicos, com determinados objetivos e materiais, abrindo espaço para dúvidas, incertezas, busca de soluções – algumas encontradas, outras transferidas para outros momentos.

Assim, ao adentrar a sala de aula, como pesquisador que assume a perspectiva etnográfica, os roteiros fechados e predefinidos não fazem sentido. Em cada sessão de observação, o registro foi construído no tempo de transcurso das aulas, o que permitiu verificar de maneira mais aberta os acontecimentos, as interações e os significados produzidos nas aulas de História.

Deve-se lembrar, contudo, que o que se registra é apenas parte do que ocorre e que o pesquisador está, ali, produzindo uma seleção e uma interpretação dos processos observados. Isto significa que a posição do observador não é neutra, mas também impõe que os registros sejam feitos com determinados cuidados metodológicos, de forma a aproximar os que não ali estiveram das dinâmicas observadas. Também se espera que os registros contenham elementos de objetivação dos processos construídos nas aulas, de forma a apoiar as interpretações do pesquisador (ROCKWELL, 1987).

Do conjunto de aulas observadas e registradas, foram selecionadas algumas para a escrita do texto desta tese, procurando evidenciar as situações com o uso do livro didático de História, dos três professores de História; o trabalho com métodos, técnicas e abordagens variadas no uso das fontes e documentos para ensinar História já pode ser constatado a partir dessas aulas.

Marcio, Joana e Clarice, de forma geral, iniciavam suas aulas de maneira muito semelhante, fazendo a chamada e indicando a página do livro a ser trabalhada no dia. As principais diferenças foram observadas no momento das discussões.

A professora Clarice, em função de ter sido a terceira professora de História ao longo do ano, teve algumas dificuldades em relação à disciplina e à organização dos alunos na sala de aula, o que era compensado no trabalho que realizava com fontes e documentos históricos. Os estudantes pareciam perceber que ela estabelecia uma relação mais segura e explícita com o conhecimento e manifestavam respeito a ela.

A professora Joana usava, em geral, todo o tempo da aula para as explicações, que, assim, eram longas, e sempre era avisada pelos alunos de que a aula já havia acabado. Suas aulas eram feitas com anotações no quadro, retiradas do livro didático, o que provocava manifestações de alguns alunos que se expressavam afirmando que o trabalho era cansativo. Dividia, em geral, o quadro em três partes e transcrevia parte do livro didático de História. Ao longo do tempo foi possível inferir que o uso desse procedimento para explicar o conteúdo estava associado a uma forma de controle do comportamento dos alunos, já que ao copiar do quadro eles se mantinham ocupados e, portanto, calmos.

Isto pôde ser observado em alguns dos registros realizados em sala ao longo do tempo de permanência da professora na escola, como neste fragmento escolhido:

A professora em seu primeiro dia na escola pega um giz, vai ao quadro (ainda não se apresentou), e escrevendo de costas para a turma diz que usa o Livro Didático de História para tarefa e retomar o conteúdo para prova.

7:46h

**Professora Joana:** *“Anotem aí: Grécia”.*

Divide o quadro em três partes

Aluna Helen: *“Professora, precisa copiar? Já tem no livro!”*

**Professora:** *“Ah, como eu vou te avaliar? Como você vai estudar?”* Outra aluna diz: *“Verdade!”*

**Professora** (completando): *“Palavra de quem se ferrou ano passado”.*

Um dado interessante para se compreender a situação descrita é que todos os alunos possuem o livro didático de História e o levam para casa, o que coloca em questão o significado da justificativa para essa forma de estruturar e desenvolver as



aulas. Para a professora, o livro era a fonte de conteúdos tanto para ensinar como para aprender História. O caderno, com a transcrição do conteúdo do livro, é a base para a avaliação dos alunos.

No entanto, deve-se apontar que para seus alunos há outras formas de estudar e aprender História, com as quais eles se relacionam de diferentes formas, como se pôde verificar nas respostas dadas por eles em um dos instrumentos aplicados durante a pesquisa empírica:

Questão 2: Segundo alguns alunos, existem diversas maneiras de se estudar e aprender História. Para cada uma das alternativas abaixo assinale sua opinião				
2. Estuda-se e aprende-se História das seguintes formas:	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não aprendo assim
Lendo o livro didático de História	8	31	59	15
Lendo romances históricos	15	22	37	38
Assistindo a filmes	55	39	14	4
Ouvindo a explicação dos professores	37	51	22	3
Analisando documentos	14	27	45	26
Ouvindo pessoas mais velhas contarem histórias	37	43	23	10
Acessando a internet	39	34	31	7
Lendo revistas	12	22	47	31
Assistindo à TV	28	40	30	15
Conversando com outras pessoas	38	44	17	14

QUADRO 5 - AS DIFERENTES MANEIRAS DE SE ESTUDAR E APRENDER HISTÓRIA  
FONTE: Pesquisa do autor (2012)

É possível perceber que a explicação do professor para os estudantes é melhor para estudar e aprender – 88 alunos afirmam que gostam ou gostam muito, enquanto que apenas 39 alunos disseram gostar de aprender lendo o livro didático. Também fica claro que os alunos reconhecem a importância de outras formas de aprender, observando-se um alto número de referências ao aprendizado que pode ocorrer conversando com outras pessoas.

As dinâmicas de aula são identificadas pelos alunos, conforme se observou nas respostas dos alunos a outra questão do mesmo instrumento de pesquisa, apresentada a seguir:

Nas suas aulas de História com que frequência as atividades abaixo são desenvolvidas?				
4. Atividades	Nunca	Poucas vezes	Frequentemente	Sempre
Discutir diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	0	40	57	14
Ouvir a explicação do/a professor/a sobre o passado	2	18	51	40
Ler as explicações que estão no livro didático	12	36	44	19
Fazer exercícios do livro didático	8	35	43	23
Copiar anotações do quadro de giz	4	21	37	49

Analisar documentos históricos como fotografias, leis, mapas	30	50	21	7
Discutir resultados de pesquisas feitas na comunidade	63	41	5	2
Trabalhar com colegas na aula	8	49	44	11
Fazer pesquisas fora da escola	60	35	12	4
Usar computadores	57	41	15	1
Assistir a filmes	18	70	18	3

QUADRO 6 - DINÂMICAS DE AULA

FONTE: Pesquisa do autor (2012)

Destacam-se alguns elementos desse resultado, que ajudam a compreender as dinâmicas e compará-las com a proposta da escola e com o uso do livro didático. Dos 112 alunos, 91 relatam a explicação do professor como atividade mais frequente; 63 apontam a leitura do livro didático; 86 referem-se à cópia do quadro de giz. Por outro lado, analisar documentos históricos para 80 alunos é atividade que acontece pouco; 95 indicam que não é comum fazerem pesquisa fora da escola e 104 apontam praticamente a ausência de atividades que permitem a relação com a comunidade, embora os professores tenham manifestado a preocupação com os conhecimentos sobre a realidade como uma característica da Escola do Campo.

Mas, ao mesmo tempo, deve-se destacar que para 69 alunos há discussões sobre as diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado, um ponto bastante interessante quando se considera a ideia de provisoriedade do conhecimento histórico e da multiperspectividade na História.

Um fator comum a todos os professores é que, talvez pelo fato de terem todos pouco tempo de experiência em sala de aula, o uso do livro didático pauta praticamente toda a organização das aulas e só em poucas situações eles fizeram uso de outros recursos ou fontes para discutir os temas propostos. A explicação do professor aliada à leitura do livro didático é uma atividade reconhecida pelos jovens como a mais frequente nas aulas de História.

As exposições da professora Joana, embora se estendessem por quase toda a aula, faziam pouca referência em relação ao conteúdo histórico propriamente dito; em geral, após abordar alguns aspectos do tema, a professora passava a discutir outras questões, muitas vezes sem aparente relação com o conteúdo histórico que estava sendo trabalhado.

A própria professora justificou suas dificuldades com o conhecimento histórico: *“Não sou formada em História e algumas coisas não consigo fazer*

*relação*”. Essa dificuldade pôde ser constatada em situações como esta, registrada no campo empírico como segue:

7:40h – A Professora escreve no quadro:  
*Irmãos Graco – Tibério Graco e as reformas.*  
*Primeiro Triunvirato: Crasso – Pompeu – César*  
*Morte de Crasso – Pompeu e César lutam pelo poder*  
*O senado elege Pompeu como Cônsul – César marcha sobre Roma e Pompeu foge.*  
 7:48h – Faz a chamada  
 7h50 – Faz uma breve explicação – começa a falar do Império Romano, fala também dos Irmãos Graco.  
 7:56h – A professora apaga o quadro e começa a escrever sobre o segundo triunvirato. Em meio a conversas em sala, os alunos copiam.  
 8:00h – No fundo alguns alunos falam como se mata animal com marretada.  
 [...]
   
 No quadro, a professora escreve:  
*Formação do Império, o segundo triunvirato e como em 31 a.C Otávio voltou-se contra Marco Antonio.*  
 Alunos seguem copiando  
 8:10h – A professora termina de escrever. Chama a atenção de três meninos que conversam próximos à mesa da professora, dizendo que é para o “triunvirato” parar de conversar.  
 8:11h – A professora começa uma apresentação do assunto, contudo, as palavras não se articulam logicamente em uma explicação. Os alunos estão dispersos.  
 8:14h – A professora pergunta se alguém tem alguma pergunta, apaga o quadro, recolhe seu material e nos retiramos da sala. (Notas de campo, 02 de maio de 2012)

Diante das dificuldades apresentadas pela professora, observou-se dificuldades entre os alunos para acompanhar as explicações com atenção, mas mantinham o trabalho de copiar os vários textos que eram passados no quadro de giz durante a aula. Era possível sentir um clima de desconforto, e em parte pode-se atribuir ao fato de que em algumas salas de aula havia câmeras de vídeo, monitoradas pela direção. Além disso, muitos alunos, sobretudo do terceiro ano, passaram a demonstrar descontentamento com as aulas, em conversas entre eles, pois comparavam as aulas do professor anterior e avaliavam que a professora perdia muito tempo com cópias e assuntos diversos, deixando de lado seu aprendizado.

Em determinado momento, os pais procuraram a escola e exigiram que a direção tomasse alguma providência, processo que culminou com a saída da professora. Mesmo afirmando que os estudantes da Escola do Campo necessitariam de uma aula de História que se aproximasse de seu cotidiano, a relação da

professora Joana com o conhecimento histórico dificultou seu trabalho, inclusive no sentido dessa aproximação desejada por ela. Apesar de seus esforços para organizar as aulas, o conhecimento apresentado aos alunos distanciou-se do que se entende, contemporaneamente, sobre o que é ensinar e aprender História.

De forma diferente, a professora Clarice, licenciada em História, tinha métodos mais adequados compreensíveis no trato dos temas e, sobretudo, no uso de fontes e documentos históricos. Em algumas de suas aulas, mencionava os importantes arquivos nacionais que possuíam documentação sobre o país. Em outras trabalhava com fontes diversas. Em uma de suas aulas trabalhou o conceito de política a partir de um vídeo de História retirado do Telecurso Ensino Médio.<sup>29</sup>

Ao colocar o pen drive na TV, a professora avisa que o que eles iriam assistir é uma representação do passado que trazia John Locke conversando com uma taverneira. O vídeo tem três minutos:

9:25h – Inicia o vídeo (Telecurso, sobre John Locke, Montesquieu, Voltaire e Rousseau).

9h28 – Termina o vídeo.

**Professora:** *Quais eram as propostas que o filósofo Locke tinha para a taverneira?*

José pede para passar novamente. A professora passa o vídeo novamente. Os alunos vão anotando as falas dos autores e procuram responder a pergunta feita pela professora.

Alunos estão escrevendo. O vídeo envolveu os estudantes. Uma aluna pergunta sobre os filósofos que o autor cita.

A professora pergunta sobre Locke, vai ao quadro, aponta o item “soberania popular”. Escreve no quadro: “Montesquieu”. Diz que ele escreveu um livro chamado “Espírito das leis”, no qual defende que o poder deve ser controlado por outro poder – executivo, legislativo e judiciário. [...]

A professora explica o direito de expressão e mostra uma cópia da Constituição brasileira. Entrega aos alunos um material em que reproduziu alguns trechos do vídeo, em página avulsa.

9h40

**Professora:** *O que é Democracia?*

**José:** *Eu já estudei isso... Democracia... Tem alguma coisa com o povo?*

A Professora diz que o voto dela tem o mesmo valor que de algum rico...

**José:** *O voto né, porque o resto não é igual...*

**Professora** diz que na época os locais ideais para se expressar eram os salões, cafés, etc.

9h45 – Soa o sinal. A professora encerra a aula.

Ainda que algumas dificuldades persistam na dinâmica observada, deve-se apontar que há um avanço no sentido de usar um fragmento de vídeo para tratar de

---

<sup>29</sup> Telecurso é um sistema educacional que disponibiliza teleaulas a distância via TV. É mantido pela Fundação Roberto Marinho (TV Globo) e pelo sistema FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo). São pequenos programas que trazem aulas destinadas ao ensino fundamental, médio e profissionalizante.

determinados assuntos na aula de História. Como se sabe, o conceito de documento vai além do que os metódicos aceitavam – apenas o papel – e os filmes e vídeos podem ser um recurso relevante para o ensino. No entanto, o trabalho com outros tipos de documento também traz desafios para os professores.

Para Napolitano (2005, p.238), “o conceito moderno de documento rejeita a máxima metódica 'o documento fala por si'”, e “as armadilhas de um documento audiovisual ou musical podem ser da mesma natureza de um texto escrito”. Ele alerta para o fato de que:

Todo documento, incluindo os documentos de natureza audiovisual, deve ser analisado a partir de uma crítica sistemática que dê conta de seu estabelecimento como fonte histórica (datação, autoria, condições de elaboração, coerência histórica do seu “testemunho”) e do seu conteúdo (potencial informativo sobre um evento ou um processo histórico) (NAPOLITANO, 2005, p.266).

A professora Clarice dirige seu trabalho para o segundo elemento de análise, usando o documento audiovisual para discutir um evento ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, despertando grande interesse por parte dos alunos. Contudo, a função que o vídeo exerce na aula é fundamentalmente de ilustração. O documento não foi tratado didaticamente de forma que se constituísse em uma fonte, confirmando as dificuldades que ainda persistem nessa questão didática e metodológica, no âmbito das aulas de História.

Assim, pode-se afirmar que quando os alunos entram em contato com documentos históricos de natureza variada é o professor quem deve fornecer subsídios, não respostas prontas, para que os alunos possam, a partir da exploração das fontes, produzir uma explicação histórica ou avaliar uma interpretação histórica apresentada pelo professor, livro didático ou outro material de ensino.

Apenas um dos três professores colaboradores conhecia o programa da escola e, de alguma forma, ao mesmo tempo em que se preocupava em atendê-lo, trabalhava de forma diferenciada com o livro didático, não seguindo a perspectiva linear proposta pelos autores. Em suas explicações, procurava tratar os conteúdos de forma que se tornassem mais significativos, por meio do diálogo e da interação com os alunos.

9:06h

Após realizar a chamada, o professor diz aos alunos: "Vamos à página 93" [do livro didático].

Faz uma breve explicação sobre a conquista e colonização portuguesa na América.

9h11

**Professor:** *Agora vamos à página 96 "Início da Colonização".*

Abre o livro didático de História e parece procurar algo, logo diz: "Vamos fazer uma coisa diferente, vamos para a página 264".

Em meio à leitura do texto avisa que provavelmente vai sair do colégio, pede aos alunos para deixarem as coisas arrumadas para outro(a) professor(a), e que na sexta-feira vai trazer um filme.

**Professor:** *"encontrei um textinho que fala sobre a lei de terras"* (lê o fragmento e os alunos acompanham).

**Professor:** *"vamos fazer uma pequena viagem – podem voltar na página..."*

Escreve no quadro: "MST"

**Anita:** *"não gosto!"*

**Ane:** *"ainda mais aqui que tem gente com terra"* (se referindo aos filhos e filhas de agricultores da comunidade escolar).

**Professor:** *"Qual a base do MST?"* (ele mesmo responde) *"Reforma Agrária!" Sabem o que é isso?"*

**Chico:** *"tirar terra de quem tem para dar a quem não tem".*

**Professor:** *"A terra do pai de vocês é produtiva, ninguém vai mexer".* Continua falando da função social da Reforma Agrária, do MST e faz relação com a lei de 1850. Volta no tempo para falar do Tratado de Tordesilhas.

**Professor:** *"vamos ver a página 96" ... "Escravo não compra terra"...*

A aluna Val levanta a mão e mostra ao professor um documento "revogação de conta de alforria". [tratava-se de um texto da 4.<sup>a</sup> Olimpíada de História da Unicamp, da qual a aluna havia participado].

**Professor:** *"1850 proibido o tráfico de escravos, quem vai substituir?"*

**Val:** *"imigrantes".*

**Professor:** *"esses imigrantes vem fazer o quê?"*

**Val:** *"trabalhar na lavoura".*

Professor fala do cinturão verde [área de plantio na região metropolitana], faz relação com o local onde vivem os alunos. Conta que no século XIX ocorreu um planejamento em Curitiba e que a região metropolitana se tornou produtora de alimentos. Traça no quadro algumas linhas que representam um mapa.

**Professor:** *"Em Curitiba não temos isso" (aqui professor fala de sua realidade, pois mora na Cidade de Curitiba e quer dizer aos alunos que na Cidade em que mora não há produção de alimentos como a região em que vivem os alunos).*

**Professor:** *"Agora vocês mudaram o ponto de vista sobre o MST?"*

**Vânia:** *"Professor não quero mais brigar sobre o assunto, já briguei na aula de sociologia. Continuo não acreditando que funcione do jeito que está".*

**Professor:** *"...é nem todos" ... "as pessoas questionam também a ação, mas a base é correta"*

**Anita:** *"não mudei de ideia porque não gosto do MST"*

**Professor:** *vamos ler a página 96 – o sistema de capitânicas hereditárias.*

Finda a aula com a leitura.

Nesta aula, o professor demonstra sua posição utilizando momentos históricos distintos para levar o aluno a compreender semelhanças e diferenças em relação ao tema. Esse esforço do professor é relevante para colocar os alunos

diante de situações diferenciadas, contudo, a proposição de situações problematizadoras poderia potencializar discussões em que os alunos pudessem confrontar diferentes pontos de vista com relação ao problema e estabelecer a relação com suas próprias experiências, preocupação que está expressa no currículo escolar e que também é apontada pelos professores. A análise de diferentes documentos permitiria aos alunos interpretar, contrapor e construir suas próprias explicações a partir de seus conhecimentos prévios sobre o tema, mas também a partir de outros pontos de vista e de outras informações, de forma a criar dúvidas e espaços de mudança em relação aos aspectos da realidade analisada.

Discussões como essa quase sempre findavam na mesma aula, portanto não geravam propostas de discussão em outro momento, nem eram objeto de pesquisa ou atividades posteriores. Durante a permanência nesta Escola do Campo percebeu-se que, quanto a temas relevantes com problemáticas que faziam referência ao espaço vivido pelos estudantes, o Campo, não eram estimulados estudos com maior profundidade.

A princípio, a estratégia do professor Márcio teve o grande mérito de conseguir estimular os alunos a debaterem o assunto escolhido para aquela aula. A questão agrária no Brasil – e na América Latina como um todo – é um fenômeno que tem raízes no período da colonização europeia no Novo Mundo e, apesar das transformações ocorridas nos últimos séculos, continua sendo objeto de tensão entre setores da sociedade atual. Ao tratar da ocupação dos territórios indígenas por portugueses e espanhóis nos séculos XVI e XVII, partindo dos tratados mediados pela Igreja Católica, e relacioná-la com a Lei de Terras criada pelo Estado imperial brasileiro no século XIX e com o principal movimento de trabalhadores agrários da atualidade, o professor procurava mostrar a historicidade que envolve a questão fundiária no Brasil.

A continuidade do trabalho pelo professor mais pausadamente – já que a complexidade do assunto exige mais de uma aula de 45 ou 50 minutos – tornaria possível, num primeiro momento, retirar informações históricas do livro didático a respeito do processo de ocupação e das políticas de colonização (incertas à época) fomentadas pela Coroa Portuguesa na América. Nesta etapa da construção do conhecimento histórico, seria possível apresentar aos alunos correspondências de colonos portugueses enviadas ao rei de Portugal solicitando auxílio (animais,

escravos, ferramentas, proteção militar diante da ofensiva indígena) para a concretização do projeto metropolitano. A exploração de documentos desta natureza daria possibilidades ao professor de problematizar com os alunos a colonização do território “brasileiro”, levando-os a perceber que ela se dera por meio de um longo processo, com avanços e recuos devido, sobretudo, às dificuldades logísticas e à resistência indígena. Ou seja, que a concentração fundiária no Brasil não foi um processo natural e harmonioso, mesmo durante os séculos seguintes à chegada dos portugueses na América.

Daí em diante, haveria possibilidade de retornar ao capítulo do livro didático que trata de um tema canônico nos manuais de História, isto é, a Lei de Terras de 1850. Munidos das informações factuais e explicativas oferecidas pelos autores, somadas às questões levantadas na aula anterior, os alunos teriam mais subsídios para problematizar os trechos (ou sua íntegra, já que não se trata de documento extenso) da lei que regulamentou as formas de aquisição e transmissão das terras devolutas do Império, cujo usufruto era concedido por meio do sistema de sesmarias (Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850). A depender do recorte que o professor quisesse fazer, seria possível refletir com os alunos que segmentos da sociedade brasileira possuíam condições de apresentar à administração imperial títulos de sesmaria concedidos havia séculos pela Coroa portuguesa; qual o prestígio social destas famílias tradicionais que legaram para as gerações futuras a posse da terra; como a Lei de 1850 impediu o acesso de grupos historicamente excluídos da produção agrícola, da mesma forma que contribui para a concentração fundiária; que grupos sociais herdaram suas terras do Estado e que grupos teriam que comprá-la para nela produzirem.

Somente depois da problematização de documentos, da leitura do livro didático, de pesquisas em material especializado e dos debates em sala, entre outras estratégias, talvez os alunos estivessem mais preparados para discutir a situação fundiária na atualidade e o papel político e social do MST. Enfim, com base na produção historiográfica, o professor poderia levantar algumas questões a fim de promover um ambiente de discussão mais elaborado, evitando que os alunos reforçassem as concepções e juízos de valor presentes nas conversas dos adultos ou na mídia corporativa.



O estudo no livro didático de história na escola em contato com outras fontes sobre assuntos diversos pode contribuir para a constituição do saber histórico escolar e como afirmam Garcia e Schmidt (2003):

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos.

Trata-se, portanto, de uma oportunidade de aprendizagem que possibilita a produção do conhecimento a partir de documentos, na interação entre as experiências e outros conhecimentos, inclusive aqueles presentes nos livros didáticos, permitindo ao aluno construir explicações que levem em conta pontos de vista divergentes sobre o que está sendo estudado. A multiperspectividade é uma das características do conhecimento histórico que se deseja ensinar nas escolas, hoje.

#### 4.4 OS JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA MUNDIAL

O conceito de juventude é bastante complexo e, quando tomados estudos de pesquisadores (ABRAMO; BRANCO, 2005), essa juventude é vista como expressão de uma cultura que, para além do conhecimento local, dialoga com uma cultura nacional e mundial pelos meios de comunicação, os quais influenciam linguagem, gostos musicais e vestimentas.

Em se tratando de jovens do Campo, Nilson Weisheimer assim se pronuncia em seu importante trabalho *Juventudes rurais: mapa de estudos recentes*:

Além disso, o próprio desenvolvimento do capitalismo no Campo, seu padrão de modernização e os recentes processos de industrialização difusa, que fazem do rural um espaço não exclusivamente agrícola, contribuíram para a diluição das fronteiras materiais e simbólicas entre o meio rural e o urbano. Se isso não pôs fim às profundas diferenças entre estes, permitiu ao menos a convivência em um mesmo espaço social de práticas e valores que articulam elementos urbanos e rurais (WEISHEIMER, 2005, p.23).

Na perspectiva da etnografia educacional e com apoio no conceito de escola como construção social, a sala de aula se constitui como espaço privilegiado para entendimento das mudanças culturais contemporâneas dos jovens brasileiros. Assim, a partir daqui são apresentadas algumas características dos alunos da Escola Mundial que contribuem para entender algumas relações no espaço da sala de aula, inclusive com o conhecimento histórico e com o livro didático.

Inicialmente, é importante referir que o ensino médio brasileiro é parte da Educação Básica, princípio estabelecido pela LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96) que, a partir de sua constituição, delineou um novo perfil para o currículo das escolas de Ensino Médio brasileiro.

O Ministério da Educação e Cultura assim justifica a mudança:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999, p.13).

Tal justificativa se baseia na intenção de formação de um aluno que ao final do Ensino Médio tenha adquirido conhecimentos básicos relativos à ciência e que seja capaz de utilizar as diferentes tecnologias relacionadas à área de conhecimento que pretende seguir em seus estudos posteriores.

O percurso realizado pela pesquisa para esta tese permite compreender a juventude como plural, considerando esses jovens como inseridos numa geração e que possui especificidades socioculturais que são definidas pela classe social, etnia, gênero e, sobretudo, pelo lugar onde vivem (ABRAMO; BRANCO, 2005).

Para Hobsbawm, o século XX pode ser considerado o momento em que o adolescente se torna ator de si mesmo. O autor reconhece a existência de uma cultura juvenil e, portanto, um modo de vida juvenil, sobretudo em se tratando das economias de mercado:

a cultura juvenil era ou tornou-se dominante nas economias de mercado desenvolvidas, em parte porque representava agora uma massa concentrada de poder de compra, em parte porque cada nova geração de adultos fora socializada como integrante de uma cultura juvenil autoconsciente, e não menos porque a espantosa rapidez da mudança tecnológica na verdade dava à juventude uma vantagem mensurável sobre grupos etários mais conservadores. O que os filhos podiam aprender com

os pais tornou-se menos óbvio do que os pais não sabiam e os filhos sim. (HOBSBAWM, 1995, p. 320).

Muito embora a palavra cultura possua diferentes significados. Raymond Williams historiciza o conceito apontando que as mudanças de significado do conceito de cultura foram acompanhadas de transformações históricas denominadas por ele como “A Longa Revolução”. Para ele, “A Longa Revolução” é um fenômeno que pode ser descrito em três âmbitos: a revolução democrática no contexto da política, a revolução industrial no contexto do avanço tecnológico e a revolução comunicativa no âmbito social.

Importa dizer que Williams identificou o conceito de cultura ao modo de vida das pessoas: “[...] a cultura não é apenas um campo de trabalho imaginário e intelectual, é também, e essencialmente, todo um modo de vida” (WILLIAMS, 1989, p.333). A partir da definição do conceito como “modo de vida das pessoas”, apontou três níveis de cultura – a vivida, a de um período e a da tradição seletiva. A esse respeito, escreve:

Es necesario distinguir tres niveles de cultura, aun en su definición más general. Está la cultura vivida de un momento y un lugar determinados, sólo plenamente accesible para quienes viven en ellos. Está la cultura registrada en todos los niveles, desde el arte hasta los hechos más cotidianos: la cultura de un período. Y también está, como factor vinculante de la cultura vivida y las culturas de los distintos períodos, la cultura de la tradición selectiva. (WILLIAMS, 2003, p.58).

Os três níveis influenciaram, de forma direta ou indireta, a maneira como os jovens alunos colaboradores da pesquisa dessa Escola do Campo foram considerados, indicando elementos para a elaboração dos instrumentos de pesquisa e para as análises sobre suas ações. Portanto, os jovens colaboradores são entendidos como inseridos em um espaço sociocultral que é o Campo, e são portadores de elementos culturais específicos que ora os diferenciam dos jovens alunos urbanos, mas em outros momentos os aproximam.

Para além de educação, trabalho e moradia, esses jovens dirigem suas necessidades e perspectivas para outras questões de seu tempo. Eles conhecem os espaços na Web e entendem que este é um meio de comunicação e socialização que permite perceberem o mundo como qualquer outro jovem do seu tempo. Esses jovens do Campo têm acesso às redes sociais e fazem dela um meio para também

expor seu modo de vida, suas opiniões e outros elementos constitutivos de sua forma de ser jovem.

Durante a permanência do pesquisador nas salas de aulas, notou-se que o modo de vestir desses jovens estava em sintonia com outros jovens não moradores do Campo. As marcas trazidas nos tênis, camisetas e bonés utilizados por eles são as mesmas usadas por jovens em diferentes lugares do mundo, fato que aponta que a partir dessas marcas famosas se criam laços de diálogo com o mundo globalizado. Também há problemas sociais compartilhados, de forma similar, por outros jovens, como a questão da violência, da insegurança, as preocupações com o futuro e as dificuldades de conseguir trabalho.

Por outro lado os jovens da Escola Mundial estão inseridos e participam de processos nos quais partilham a cultura registrada por seus antepassados, presente nos rituais das festas mas também nos objetos que alguns deles constroem, como balaies e caixas de madeira para guardar o produto do trabalho agrícola que será levado para a Cidade. Esses elementos culturais têm raízes na vida dos imigrantes que chegaram a essa região da escola, os quais, para transportar o grande número de produtos nas carroças, colocavam em balaies ou caixas a colheita, uma forma de organizar o trabalho no Campo que ainda permanece, mesmo com a tecnologia que também está presente na agricultura local.

A oralidade é outra marca das culturas de origem. Foi possível observar, durante o trabalho empírico, a permanência de modos de falar do imigrante entre muitos dos jovens alunos. Deve-se destacar que alguns alunos da Escola Mundial vieram mais recentemente para a localidade, alguns porque os pais optaram por morar ali, mas que não desenvolvem trabalho agrícola nem têm as mesmas raízes no grupo de imigrantes que ocupam há mais de um século a região. Para o estudante que não pertence ao local, as palavras com a marca de outra variante linguística soam como erradas e tornam-se inclusive objeto de piadas por parte desses *outsiders*<sup>30</sup>.

Nesse sentido, a investigação permitiu compreender que existem similaridades e diferenças entre as concepções e interpretações dos jovens colaboradores da Escola Mundial e outros jovens, inclusive de escolas urbanas. Um

---

<sup>30</sup> Recém-chegados nas terras dos já estabelecidos.

contato mais próximo possibilitou conhecer esses jovens não apenas pelas respostas dadas aos questionários, mas também por meio de conversas informais que aconteceram em diferentes momentos e atividades, no interior da escola.

Em termos gerais, o jovem aluno da Escola Mundial disse não se interessar por política, pois em um universo de oitenta e um alunos, apenas quatro afirmaram se interessar muito, enquanto quarenta e oito disseram não se interessar e vinte e nove afirmaram interessar-se apenas um pouco. Desses oitenta e um alunos, 13,58% nunca acessaram a internet e 25,93% disseram que raramente acessam. No entanto, 32,93% afirmaram que acessam todos os dias, sobretudo pelo aparelho de celular, já que o local onde moram, segundo eles, é desprovido de cabos de internet.

No aspecto leitura, os jovens da Escola Mundial se classificam como bons leitores, com 23,46% afirmando gostar muito de ler e 58,02% dizendo que leem pouco. Perguntados ainda com que frequência vão ao cinema, 27,16% disseram que vão ao cinema uma vez por ano e 51,85% uma vez por mês; 9,88% disseram nunca ter ido ao cinema.

Perguntados a respeito do que esperam do Ensino Médio, uma parcela significativa dos jovens da Escola Mundial (61,7%) apontou que esperam adquirir conhecimento que permita melhorar seu nível de instrução, como aponta o gráfico (GRÁFICO 3):

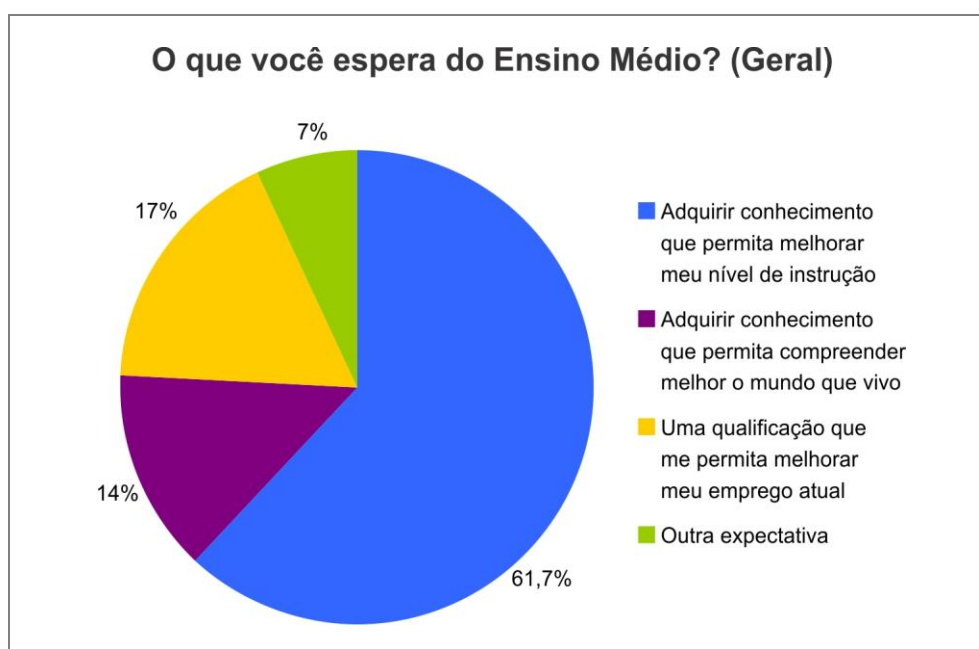


GRÁFICO 3 - EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO (GERAL)  
 FONTE: Pesquisa do autor (2012)

Esses dados revelam o que o aluno da Escola do Campo deseja. Entretanto, uma pequena parcela vê no Ensino Médio a possibilidade de melhorias quanto ao emprego atual. Isso se justifica por diversos motivos, mas deve-se destacar que o Ensino Médio nesta escola não inclui orientações em seu plano curricular que permitam ao jovem aliar o que aprende na escola com sua vida de trabalho na agricultura.

A respeito do futuro, caso venham a se mudar do Campo para a Cidade, o questionário indagava o que s

entiriam mais falta. Dois aspectos foram apontados: o primeiro é que o ar puro do Campo e as conversas com os amigos serão a maior perda para esses jovens; em seguida, foram lembradas as festas na comunidade. Entende-se que isso representa uma relação profunda com o passado rural, pois esses aspectos são relacionados à memória presentes nos relatos dos moradores que recria o passado no presente, bem como as festas religiosas que são valorizadas pela comunidade e das quais os jovens participam.

Relembra-se que a Escola Mundial é nitidamente marcada pela presença, em sua maioria, de alunos provenientes de famílias de imigrantes poloneses e italianos, colonos chegados ao Brasil em fins do século XIX e início do século XX. Esse certamente é um dos elementos que poderia definir relações diferenciadas entre os jovens e o Ensino de História na Escola Mundial, aspecto que foi privilegiado nos objetivos traçados para esta tese. Considerando-se que o livro didático contém uma história universal e nacional, há lacunas na articulação com a experiência cultural e social dos jovens alunos e, portanto, com elementos da identidade local que, se não forem produzidos pela escola, restringem-se ao âmbito da família que alimenta esse conhecimento.

O que se ressalta, nesse ponto, é que ainda não se configuram práticas a partir das quais a escola, juntamente com professores e comunidade escolar, no momento da construção de sua proposta curricular, pudessem dialogar sobre as demandas de apropriação, no âmbito escolar, de conhecimentos que constituem e se articulam com a cultura local, o que ajudaria a criar uma valorização do espaço em que os jovens vivem e de suas vidas.

Ao falar de seu estudo sobre juventude rural no Sul do Brasil, Stropasolas argumenta em favor da necessidade de aproximação com o mundo dos jovens, dizendo que

[...] ao fazer emergir, das entrelinhas dos depoimentos, como também das ações estratégicas cotidianas, suas expectativas e demandas de serem escutados, de serem reconhecidos, de serem entendidos, os jovens atores sociais representam a angústia e expressam os sentimentos de quem busca um lugar e um papel na sociedade (STROPASOLAS, 2006, p. 171).

No sentido exposto por Stropasolas esses jovens do Campo buscam obter uma identidade social, ocupar um lugar no mundo, ser alguém. Nas conversas com os alunos da Escola Mundial e nas análises dos questionários, essa preocupação se revela em vários momentos e recai em particular sobre o Ensino de História. Para buscar compreender essa relação no caso estudado, algumas questões foram formuladas, entre elas as que seguem:

1. Se você tivesse a oportunidade de escrever um livro didático de história para jovens que estudam em escolas do Campo como você, que temas ou assuntos acham que não deveriam faltar.
2. Se pedissem para você escrever uma parte da História do Brasil que está relacionada com a História do local<sup>31</sup> em que mora, para que os moradores da colônia compreendessem a sua própria história, que parte da História você escolheria? (Instrumento 2, 2012)

Nicus, 15 anos, certamente influenciado por sua formação anterior (ensino fundamental com uso dos livros do PNLD) e pelos modelos tradicionais de estruturação dos conteúdos, aponta que o livro didático “na verdade tinha que ter todos os assuntos desde o início até o fim, com todos os temas e imagens para entender melhor a história”.

No entanto, o entendimento para a maioria dos alunos que responderam às perguntas se aproxima do que foi apontado por Caliel, 17 anos, estudante do 3.º ano:

*Escolheria o tema imigração para mostrar as dificuldades que esses tiveram ao chegar no Brasil. Os instrumentos que eles usaram na agricultura naquele tempo para as pessoas terem ideia da dificuldade que era para eles*

---

<sup>31</sup> Substituído pelo nome da região para não identificar o local.

*produzirem alimentos (verduras, legumes, etc.), e verem como as máquinas agrícolas se desenvolveram com as pessoas no tempo e também como a qualidade de vida e as condições de moradia melhoraram e para as pessoas valorizarem mais as atividades agrícolas e outras atividades relacionadas ao Campo.*

Caliel estabeleceu a relação entre a história ensinada e a história regional, demarcando a temporalidade a partir das dificuldades dos imigrantes ao chegar ao Brasil e estabelecendo uma linearidade que liga o passado ao presente a partir do conceito de desenvolvimento e melhoria das condições de vida, explicações que necessitariam, certamente, de uma discussão para estimular a construção de explicações históricas mais elaboradas. No entanto, um elemento relevante para compreender as relações dos jovens com a cultura local aparece ao final do fragmento, quando Caliel chama a atenção para a necessidade de valorização das atividades agrícolas e da vida no Campo.

Bia, 16 anos, aluna do 2.º ano, é mais enfática e dá indícios de relações mais complexas entre a história universal e a história local.

*Que no meu ver depois ou durante a Segunda Guerra Mundial, muitas pessoas vieram da Europa para o Brasil, e sei que meu bisavô veio de lá e morou praticamente a vida toda aqui. Então vemos que essa parte da História do Brasil está ligada com a história do povoamento de nossa região.*

Ao sugerir a inclusão de narrativas que se relacionam com a história de seus antepassados, Bia aponta para a possibilidade de que a escola recupere, de alguma forma, um passado que ela conhece em fragmentos. Para ela, é na escola que se pode, de forma sistematizada, relacionar a história pessoal de seu bisavô com a história local e universal. E os livros didáticos talvez possam cumprir algumas funções nesse processo.

O estudo da História nas aulas é o momento que o aluno tem para conhecer e estabelecer relações, de forma compatível com seu nível de escolarização, com elementos da teoria da história, com os debates historiográficos, entendendo os processos de produção do conhecimento histórico. É a oportunidade de transformar informações ou curiosidades e dúvidas, como as de Bia, em conhecimentos com significados históricos mais complexos. Portanto, entende-se que a aula de História é o espaço para que isto aconteça e o livro didático, para muitos alunos, se constitui



em uma chave para entrar nesse complexo espaço de conhecimento e nele se situar, tomando consciência de seu mundo e do mundo de outros sujeitos e grupos.

Parte do pensamento de Bia é compartilhada com outros alunos, que atribuem papel importante para a compreensão das narrativas apresentadas no texto didático para a aprendizagem histórica, como pode ser constatado no fragmento a seguir:

*Um livro didático para alunos da escola do Campo deveria ter mais documentos históricos e falar de uma maneira mais fácil de compreender porque em alguns livros falam de maneiras e palavras difíceis. Se tivesse a oportunidade de escrever uma história da minha região escolheria a parte em que os imigrantes chegaram aqui, porque eu que estudo aqui durante anos não sei e meus familiares mais velhos também não, dessa forma, talvez eu os ajudaria a entender (Aria, 16 anos, aluna do segundo ano).*

Para Aria, acima de tudo a aula e o livro precisam ser compreendidos para que o aluno encontre significados e, no caso desses alunos da Escola do Campo, que haja perspectivas de superação de uma História pautada apenas na memória e que o conhecimento histórico construído na escola contribua para explicar cientificamente o conhecimento que está na experiência cultural dos alunos.

Dessa forma, um dos maiores desafios no ensino e aprendizagem da História na escola talvez seja fazer alunos e professores entenderem que tanto a narrativa do professor quanto o livro didático de história são provisórios e permeados de vários significados e que não há apenas uma versão da História. Concordando com Peter Lee (2000, p.10):

Para além de aprenderem fatos e história, os alunos devem estar equipados com uma 'caixa de ferramentas' intelectual para lidarem com o passado de uma maneira histórica. A História, na escola, não deve transformar os alunos em mini historiadores profissionais, e não deve tentar, mas pode começar a ajudá-los a perceber como as interpretações históricas são baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que estão na natureza da história diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a história é apenas uma questão de opinião.

Concorda-se também com Barton, quando afirma que “a história aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceita na sua comunidade e a completar suas próprias ideias sobre o passado” (BARTON, 2004, p.12).

As alunas Bia e Aria, assim como outros da Escola Mundial, apontam que se durante as aulas de História o professor lhes apresentar versões de uma mesma temática eles poderão, a partir de inferências, concluir que não existe uma verdade absoluta entre o que escutam em casa acerca de sua história e a história apresentada a partir da aula, mas podem concluir que algumas explicações (narrativas do professor e narrativa e documentos do livro) são mais seguras que outras, pois sua trajetória escolar assegurou a eles essa ferramenta intelectual.

Outros dados, obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados, contribuem também para conhecer um pouco mais as características e o espaço sociocultural dos jovens da Escola Mundial. Com relação às atividades de trabalho, verificou-se que dos 112 alunos participantes, 41 informaram trabalhar.<sup>32</sup> No caso dos alunos de terceiro ano, 22 responderam ao questionário e apenas sete não trabalhavam naquele momento.

Os alunos disseram que trabalham entre 11 e 40 horas semanais e a principal finalidade apontada foi a independência financeira para 28,40% deles, enquanto 12,55% responderam que trabalham para ajudar os pais nas despesas com a casa ou sustentar a família. Nenhum desses jovens trabalha com carteira assinada, pois a maioria desenvolve suas atividades junto às famílias ou trabalha por conta própria (55,55%).

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, apenas dois jovens informaram que eles nunca foram à escola. Os resultados apontam que 55,56% dos pais não terminaram o ensino fundamental; são 12,35% de alunos cujos pais têm ensino fundamental completo e 6,17% têm ensino médio completo. Três alunos afirmaram que seus pais possuem ensino superior (6,17%).

Os dados referentes às mães são muito semelhantes, diferindo em pequena porcentagem quando se trata do ensino superior, pois 7,41% dos jovens afirmaram que suas mães foram à universidade, dado que pode ser associado ao fato de que na localidade há muitas professoras que atuam em escolas próximas. Cerca de 41,98% delas não possuem o ensino fundamental completo, enquanto 18,52%

---

<sup>32</sup> Importante ressaltar que no Brasil o trabalho é proibido para crianças e adolescentes de até 14 anos de idade. Entre 14 e 16, a condição é que trabalhe como aprendiz, sem a necessidade de deixar a escola.

completou esse nível de ensino. Quanto ao ensino médio, 7,81% das mães não completaram e 14,81% terminaram; apenas duas mães nunca foram à escola.

Em relação à ocupação dos pais ou responsáveis, 29,63%, são agricultores na região da escola; os outros são trabalhadores da Cidade ou têm ocupações no mercado informal. Os alunos declararam que 28,40% de suas mães são agricultoras (trabalham na própria terra) e apenas 1,23% estavam empregadas em terras de terceiros; 6,17% são servidoras públicas, professoras e funcionárias de escolas. Mães que trabalham como domésticas fora de casa são 12,35%.

No que se refere à renda familiar, como há um número grande de produtores que praticam a agricultura familiar<sup>33</sup>, é muito comum ouvir entre os pais e alunos que não está valendo a pena produzir, pois o preço pago pelos compradores é muito baixo. Provavelmente isso explique a saída do Campo, sobretudo das mulheres, em busca do complemento da renda familiar. Quando perguntados sobre a renda mensal da família, 39,51% responderam que é de até três salários mínimos<sup>34</sup>, 24,60% afirmaram que o ganho é entre três a cinco salários e 16,05% disseram que o ganho familiar se aproxima de dez salários mínimos. Apenas 8,64% disseram ter salário fixo.

Também se procurou conhecer alguns elementos da trajetória escolar dos jovens. Quando perguntados onde cursaram o ensino da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série, 62,96% responderam ter feito seus estudos todo em escola rural municipal e 6,17%, afirmaram ter feito em escola rural estadual, ou seja, alguns estudantes vieram de outra região que possuía essa modalidade de escola. Quase um quinto dos jovens (20,99%) cursou as séries iniciais em escola pública municipal (Cidade) e uma aluna disse ter estudado metade em escola particular e metade em pública.

---

<sup>33</sup> Para Wanderlei, [...] a agricultura familiar é um conceito genérico, que abriga dentro de si várias formas de reprodução econômica e social. “Do campesinato tradicional com produção de subsistência à produção familiar moderna, a qual convive com a modernização da agricultura, a inserção nos processos globais de acumulação de capital e com a ‘abertura’ ao modo de vida moderno” (WANDERLEI *apud* FERREIRA; BRANDENBURG; CORONA, 2012, p.183).

<sup>34</sup> O valor do salário mínimo foi indicado no instrumento utilizado para que não houvesse dúvidas por parte dos alunos, dando a eles a possibilidade de realizar cálculos aproximados.

Portanto, o dado que se deseja destacar é que cerca de 70% de alunos estão na área rural desde as séries iniciais. Esses números são confirmados nas respostas dadas quanto ao local em que haviam estudado da 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série (hoje 6.<sup>o</sup> ao 9.<sup>o</sup> ano), uma vez que 79,01% realizaram seus estudos em escola rural estadual, enquanto 16,05% fizeram as séries finais do ensino fundamental em escolas urbanas e depois vieram da Cidade para a região da escola.

O número de estudantes provenientes da área urbana é significativo e, em conversas informais, eles afirmaram que suas famílias saíram da Cidade com medo da violência, mas que alguns dos pais continuam trabalhando na Cidade. Esses dados ajudam a compreender certas respostas dadas pelos alunos quando indagados a respeito das diferenças entre a Escola do Campo e a da Cidade. O aluno Aldo assim descreveu: *“A escola do Campo não tem tanta violência, não tem discriminação e na Cidade tem tudo isso...”*

Embora muitos alunos tenham dito que não conheciam uma escola da Cidade por ter passado a vida toda no Campo, não deixaram de fazer suas comparações utilizando o que se costuma ouvir nos meios de comunicação ou no discurso de pessoas comuns. É o caso do estudante Nico, que diz: *“A escola rural é mais tranquila e menos perigosa, por exemplo, já nas escolas da Cidade tem muita violência”*.

O uso das tecnologias entre esses jovens é um fator que chamou a atenção durante as observações realizadas na escola. Todos os jovens tinham celular e isso era perceptível durante as aulas. Embora a direção e os pedagogos estabelecessem regras para restrição, os alunos usavam normalmente. Na região havia apenas uma operadora que funcionava nos aparelhos, no entanto, a localização da escola não permitia o acesso fácil às ligações, então, os alunos levavam seus celulares para “trocar” músicas via *Bluetooth*. Em outros momentos usavam a máquina fotográfica do celular para fotografar a lousa e evitar copiar textos longos ou fórmulas.

Questões abertas incluídas nos instrumentos contribuíram para revelar o que pensam os jovens do Campo a respeito do lazer da Cidade e o que é ser um aluno de Escola do Campo. Entre as atividades de lazer, gostam de *“escutar música, principalmente pop, de ir às festas da igreja em área rural”*, como Jana. *“Ir nas festas na comunidade, jogar videogame em casa, jogar futebol na comunidade”* são as atividades preferidas de Rodolfo. Outros, como Tino, gostam de andar a cavalo,

caçar e pescar. Para Alex, o lazer está em *“Conversar com os amigos, assistir TV. Gosto muito de estudar (principalmente projetos arquitetônicos) e também praticar esportes (vôlei e tênis de mesa) com meus amigos no colégio, meus familiares em casa ou em torneios e competições da Cidade”*.

Alex é um dos jovens que se destacou nas observações realizadas pela sua dedicação ao estudo e suas respostas contribuem para a compreensão de alguns elementos do universo dos jovens da Escola Mundial. É respeitado pelos colegas e também pelos professores devido ao desempenho que tem na matemática. Muito atento a tudo, acha que a principal desvantagem de um aluno do Campo para um da Cidade reside no fato de que o primeiro não possui um espaço físico escolar adequado. Alex se refere a laboratórios de química, física, biologia, inexistentes na escola em que estuda, e também do laboratório de informática que, embora instalado, não recebe os alunos por falta de suporte técnico.

Alex declarou que acessa a internet apenas uma vez por semana e nunca foi ao cinema. Ele visitava o espaço destinado à biblioteca com frequência. Os livros ficam acomodados num espaço de pouco mais de dois metros quadrados que, como mostram as fotos, não se constitui em um espaço especialmente projetado como biblioteca, mas adaptado, dentro das precárias condições, para disponibilizar os livros aos alunos.



FIGURA 2 – ESPAÇO DESTINADO AO ARMAZENAMENTO DOS LIVROS. ERA TAMBÉM UTILIZADO COMO BIBLIOTECA. REGISTRO DE CAMPO, 06 DE DEZEMBRO, 2012.  
FONTE: Pesquisa do autor.



FIGURA 3 – ESPAÇO DESTINADO AO ARMAZENAMENTO DOS LIVROS. ERA TAMBÉM UTILIZADO COMO BIBLIOTECA. REGISTRO DE CAMPO, 06 DE DEZEMBRO, 2012.  
FONTE: Pesquisa do autor.



FIGURA 4 – ESPAÇO DESTINADO AO ARMAZENAMENTO DOS LIVROS. ERA TAMBÉM UTILIZADO COMO BIBLIOTECA, EMBORA NÃO EXISTISSE ESPAÇO PARA MAIS QUE TRÊS ALUNOS JUNTOS. REGISTRO DE CAMPO, 06 DE DEZEMBRO, 2012.

FONTE: Pesquisa do autor.

A leitura de obras literárias é feita, geralmente, sob a coordenação da professora de Língua Portuguesa que, semanalmente, leva uma caixa com vários livros para que os alunos possam escolher e dissertar sobre a leitura posteriormente. Do ponto de vista do acesso a livros e às práticas de leitura, os jovens informaram que leem porque os professores exigem e para estudar para as provas, e a maior parte deles tem poucos livros em casa (até dez livros), confirmando dados recentes sobre leitura e leitores no Brasil: em pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2011, cerca de 50% dos participantes informaram ler livros indicados pela escola, e os dois gêneros mais lidos são a Bíblia (42%) e os Livros Didáticos (32%).

A sala de aula da qual Alex faz parte (sala dos fundos, primeira da esquerda para a direita) conta com apenas 14 alunos e o espaço destinado a eles era muito pequeno, como representado na planta baixa a seguir:

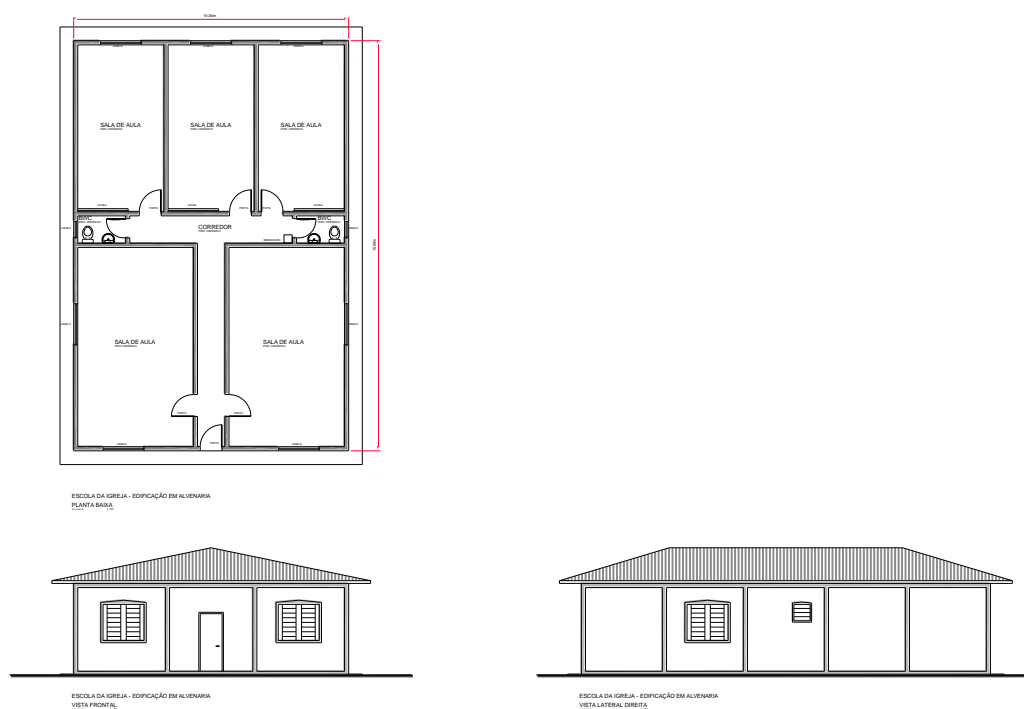


FIGURA 5 – PLANTA BAIXA DA SALA DE AULA (SALA DE CATEQUESE DA IGREJA CEDIDA AO ESTADO).

Nessa turma<sup>35</sup>, a maioria dos meninos não entendia a educação como um caminho para um futuro melhor. Muitos deles declararam, em conversas informais, que o estudo não vale para nada e que após o término do Ensino Médio começariam um trabalho com carteira assinada ou ajudariam a família em trabalhos informais. Talvez por isso, durante as aulas os meninos pareciam estar sempre agitados e envolvidos com outras questões e, muitas vezes, a voz da professora de História desaparecia em meio ao barulho produzido pelos jovens.

Alex, juntamente com Valquíria, David e Valesca, eram uma exceção na turma. Esse pequeno grupo se destacava não apenas quanto às notas altas que tinham em todas as disciplinas, mas principalmente porque mostravam atitude diferente dos outros, eram participativos, críticos e sempre se sentavam nas primeiras carteiras da frente da sala.

<sup>35</sup> O grupo contava com 15 alunos registrados dos quais 14 participaram da pesquisa nesta fase (segundo semestre de 2012).



Em geral, faziam seus trabalhos em sala juntos e, mesmo com toda a turma dispersa, brincando, eles estavam sempre unidos e concentrados. O grupo tinha seus cadernos sempre atualizados, o que servia de auxílio para muitos professores localizarem onde haviam parado com a matéria.

Os 35 alunos do terceiro ano que participaram da investigação no primeiro semestre se manifestaram de forma semelhante aos estudantes do primeiro e segundo anos no que diz respeito às diferenças entre Escolas do Campo e Cidade. Um elemento que se destaca é a preocupação desses jovens com a violência urbana e a falta de recursos das escolas do Campo. Dentre os fatores positivos apontados por eles na escola do Campo está a relação de sociabilidade estabelecida entre os moradores.

A esse respeito há concordância quanto ao fato de que o Campo “[...] *é um lugar mais tranquilo, com mais pessoas de bem, lá na Cidade já é mais perigoso, mas lá eles têm mais condições e benefícios do que no Campo. Os benefícios aqui chegam mais atrasados*” – como afirmou Luc, aluno do terceiro ano.

Para Marco, 17 anos, um aluno do Campo *“aprende a mexer com a roça, trator, etc. Na Cidade eles são acostumados a ir a pé para o colégio, fica tudo mais perto, e na escola do Campo tem menos estrutura”*. Há dessa forma um imaginário produzido em relação à vida de jovem aluno da Cidade, aparecendo com frequência a ideia de que as escolas são melhores e o acesso a elas é mais fácil.

Para a aluna Regina, ser estudante da escola do Campo significa: *“Obter conhecimento que possa usar no dia a dia na lavoura e conhecer fatos do passado que hoje tem suas raízes e levar seus valores para a Cidade. Ser estudante da Cidade é ser mais capacitado ao mundo moderno”*.

A análise das palavras desses jovens confirma que há um conjunto de concepções sobre o Campo e a Cidade a ser problematizado. Por um lado, o jovem da escola do Campo cria uma representação da Cidade como lugar ideal, moderno e bem estruturado. De outro lado, o aluno da escola urbana lança seu olhar para o Campo e o representa como atrasado, e assim também seus moradores, como constatado por Chaves (2006) em sua investigação sobre a ausência da canção caipira em livros didáticos brasileiros aprovados pelo PNLD.

Ao ouvir os jovens de uma escola urbana, Chaves (2006) encontrou a visão particular de Moana sobre a temática rural:

quanto ao gênero da música eu não gostei, é uma música caipira que me faz dar risada, se fosse outro gênero mais juvenil, como o Rock, seria melhor, e os alunos prestariam mais a atenção na letra da música. Esse gênero é gênero que os velhos gostam, não os jovens, é muito caipira (CHAVES, 2006, p.115).

Assim, as representações, os mitos e os estereótipos sobre os contrastes entre Campo e Cidade vão se perpetuando sem que haja discussão mais profunda nas escolas. Nos livros didáticos, a fase rural brasileira se concentra antes da República, ou seja, antes de 1889, e é um período visto como sinônimo de vida natural (colônia), com intensa participação de tribos indígenas. Para os alunos, este período é identificado como de atraso e ignorância, sem desenvolvimento algum e que vai se modificando com o surgimento das Cidades, cujo ápice se dá na passagem para a República. A partir daí parece haver uma negação entre esse passado e o presente, bem como desaparece qualquer relação entre o Campo e Cidade.

Em conversas de sala de aula, a relação Campo/Cidade se explicita, mesmo que seja em tom de brincadeira, como nesta situação observada em uma aula do primeiro ano:

7h53 - Professora iniciou a chamada.

A aluna Jana entra atrasada e pergunta: *“é a primeira aula de história com a professora?”*

Professora: *sim!*

7h57 – Janaina retira de sua mochila um pacote de biscoito Mirabel e diante do barulho realizado para abri-lo, todos a olham, inclusive a professora, que perguntou o que era aquilo.

Janaina: *é bolacha Mirabel, aceita professora?*

Professora (com ar de espanto): *“nossa, quanto tempo eu não comia isso!!.”*

Janaina: *“professora, eu sou do mato!”*.

Professora: *“eu também sou do mato, mas já me adaptei às novas tecnologias, não falo mais Mirabel”*.

Janaina: *“tá bom professora, vou falar direito, é Waffer...”* (Notas de campo, 11/04/2012).

Entende-se aqui um espaço de fronteiras quanto ao Campo e ao Urbano, no discurso da professora e no discurso de Janaina, que, embora vivendo em mundos aparentemente separados, não discordam totalmente diante de uma nova situação cultural. Janaina sabia que Mirabel era a forma tradicional de se tratar um biscoito recheado que também era conhecido como Waffer. O que Janaina manifestava era a sua relação com seu espaço de experiência e a forma como amigos e familiares

referem-se ao biscoito no cotidiano. Por outro lado, a explicação da professora também manifesta a concepção que separa os dois espaços pelo desenvolvimento ou pelo atraso.

Na sala de aula dessa escola do Campo há, portanto, além da convivência com a cultura local, o aprendizado de que existem outras manifestações culturais, o que, na prática, acaba gerando novos conhecimentos que podem ou não ser incorporados na comunidade. Para Williams:

reclamam das transformações ocorridas no Campo os pequenos proprietários, ameaçados, os habitantes das terras comunais ou mesmo no século XX, os membros de uma classe de proprietários rurais, mas é fascinante ouvir as mesmas queixas referentes à destruição de uma comunidade local, à expulsão dos que não têm muitas propriedades, à indiferença em relação aos costumes tradicionais (WILLIAMS, 1989, p.389-390).

Mesmo que Raymond Williams esteja falando de uma realidade inglesa em outros tempos, é possível estabelecer relações com problemas vivenciados por milhares de brasileiros que sofreram com o êxodo rural e seu estabelecimento fora de seu ambiente cultural – a zona urbana – e que fez o homem do Campo, ao longo dos anos, ver sua primeira identidade se perder. Como argumenta Zan:

As migrações internas e o êxodo rural, impulsionados pela modernização econômica, faziam com que levas crescentes de populações oriundas de áreas ainda caracterizadas por formas tradicionais de sociabilidade afluíssem para os centros urbanos mais industrializados. Em função do caráter excludente da industrialização brasileira, uma parcela significativa dos migrantes permanecia à margem do mercado de trabalho regular das grandes Cidades. Relegados à condição de 'excluídos', esses indivíduos não completavam seus processos de re-socialização, continuavam cultivando elementos culturais de sua primeira socialização, ou seja, da "cultura rústica"<sup>36</sup> (ZAN, 1995, p.9).

As Cidades brasileiras como representação de um mundo moderno, avançado, no contexto do capitalismo, revelam que esta Cidade nasceu, em grande parte, da mão de obra proveniente do homem do Campo. Entende-se que os

---

<sup>36</sup> O termo é emprestado de Antonio Candido, que esclarece: "O termo rústico é empregado não como equivalente de rural, ou de rude, tosco, embora os englobe. Rural exprime um tipo social e cultural, indicando o que é no Brasil, o universo das culturas tradicionais do homem do Campo; as que resultaram do ajustamento do colonizador português ao Novo Mundo, seja por transferência e modificação dos traços da cultura original, seja em virtude do contacto com o aborígene." (CANDIDO, 2001, p.26).

professores poderiam cumprir um papel relevante no processo de construção da possibilidade de que a cultura do homem do Campo seja vista como uma das formas pelas quais uma parte do povo brasileiro manifesta e expressa sua vida e que ela, portanto, também é portadora de valores e significados.

O professor, tanto da escola urbana como da escola do Campo, pode contribuir para a superação de preconceitos sociais a partir de seu trabalho em sala de aula. Sua contribuição deve ser a de defender, juntamente aos seus alunos, uma concepção de escola baseada no respeito às culturas, particularmente aquelas julgadas por alguns como sendo subalternas.

Considerando-se os objetivos da pesquisa, focalizados especialmente nos alunos e suas relações com os livros didáticos, é necessário situar suas experiências sociais e culturais como jovens e como jovens em uma escola do Campo, para, a partir delas, buscar compreender o olhar que eles lançam aos livros de História e à própria História.

Acredita-se que o livro didático de História é um importante elemento na relação que professores e alunos estabelecem com o conhecimento histórico. O capítulo a seguir mostrará aspectos das relações entre os jovens, o conhecimento e o livro didático de História.

## 5 OS JOVENS, O CONHECIMENTO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: ALGUMAS RELAÇÕES

O recorte privilegiado nesta tese diz respeito às relações que os sujeitos escolares estabelecem com o livro didático como objeto da cultura escolar. Do ponto de vista teórico, tomou-se como referência as indicações de Rüsen (2010b) quanto ao livro didático ideal, além de autores que vêm estudando o tema, em âmbito geral ou específico para o caso da História, como Valls Montés (2009), Gevaerd (2009), Chaves (2006), Schmidt e Garcia (2010), Garcia (2009; 2011; 2015), Urban (2009) Bittencourt (1993), e autores que trabalharam com o tema acerca do uso do livro didático, como Araújo (2001), Espíndola (2003) e Carie (2004).

Por outro lado, foram consideradas as orientações e exigências constantes dos Editais do PNLD, e especialmente o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012, para estabelecer elementos que compuseram os instrumentos de pesquisa e que se constituíram em parâmetros para as análises desenvolvidas na pesquisa. Deve-se reafirmar seu papel enquanto dispositivos que regulam, no âmbito institucional, a produção e a circulação de livros didáticos no país e, portanto, sua relevância para a compreensão desse tema.

Pouco valorizado pela pesquisa científica e nos círculos acadêmicos, o livro didático é, no entanto, um objeto que tem grande presença nas vidas social e escolar. Esta referência pode ser compreendida a partir de dados de pesquisa realizada em 2011 sobre a leitura e os leitores brasileiros.<sup>37</sup> Os resultados apontam que 50% dos participantes informaram ler apenas livros indicados pela escola, e os dois gêneros mais lidos pelos brasileiros são a Bíblia (42%) e os Livros Didáticos (32%). Outra informação relevante refere-se ao fato de que a leitura é uma atividade predominantemente associada à escola, à aquisição de conhecimentos e à formação e qualificação profissional, do que decorre também a forte presença dos livros escolares como o gênero mais lido pela população de leitores, segundo a pesquisa.

---

<sup>37</sup> INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

O processo de pesquisa desenvolvido na Escola Mundial teve sua centralidade em torno da presença do livro didático na vida escolar, mais precisamente nas aulas de História. No capítulo anterior, foram apresentadas as primeiras descrições analíticas a partir do material empírico produzido no trabalho de campo, entre as quais se destaca a análise das dinâmicas de uso do livro didático durante o ano de 2012 por três professores que ensinavam História para os jovens alunos do Ensino Médio, bem como a apresentação de elementos que constituem parte das características dos jovens alunos daquela escola, os sujeitos principais da pesquisa.

Tratando-se de um estudo etnográfico, a partir principalmente das observações de aula, mas também de conversas informais com alunos e professores e por meio de diferentes instrumentos específicos, foi possível construir explicações sobre algumas relações que os jovens alunos estabelecem com o livro didático e com o conhecimento que se pretende ensinar a eles, neste caso, na disciplina de História.

O capítulo que segue foi estruturado de forma a responder aos objetivos da pesquisa, articulando os resultados em três categorias: relações dos jovens com o livro didático, formas de uso do livro e relações com o conhecimento histórico e, finalmente, o ponto de vista dos jovens alunos sobre o livro didático. Deve-se destacar que, embora os principais sujeitos da pesquisa sejam os jovens, as descrições e análises levaram em conta os processos de ensino e, assim, as ações dos professores em relação ao livro didático.

## 5.1 JOVENS ALUNOS E LIVROS DIDÁTICOS: UMA RELAÇÃO AMBÍGUA?

Os resultados da investigação empírica realizada para a construção desta tese apontam uma relação ambígua dos alunos com o livro didático, pois, ao mesmo tempo em que expressam confiança no conhecimento de História que é ali apresentado, eles apresentam também dúvidas e olhares de desconfiança em relação à aprendizagem que se pode fazer com os livros, como pode ser visto nos

gráficos a seguir, construídos a partir das respostas apresentadas em um dos instrumentos utilizados:

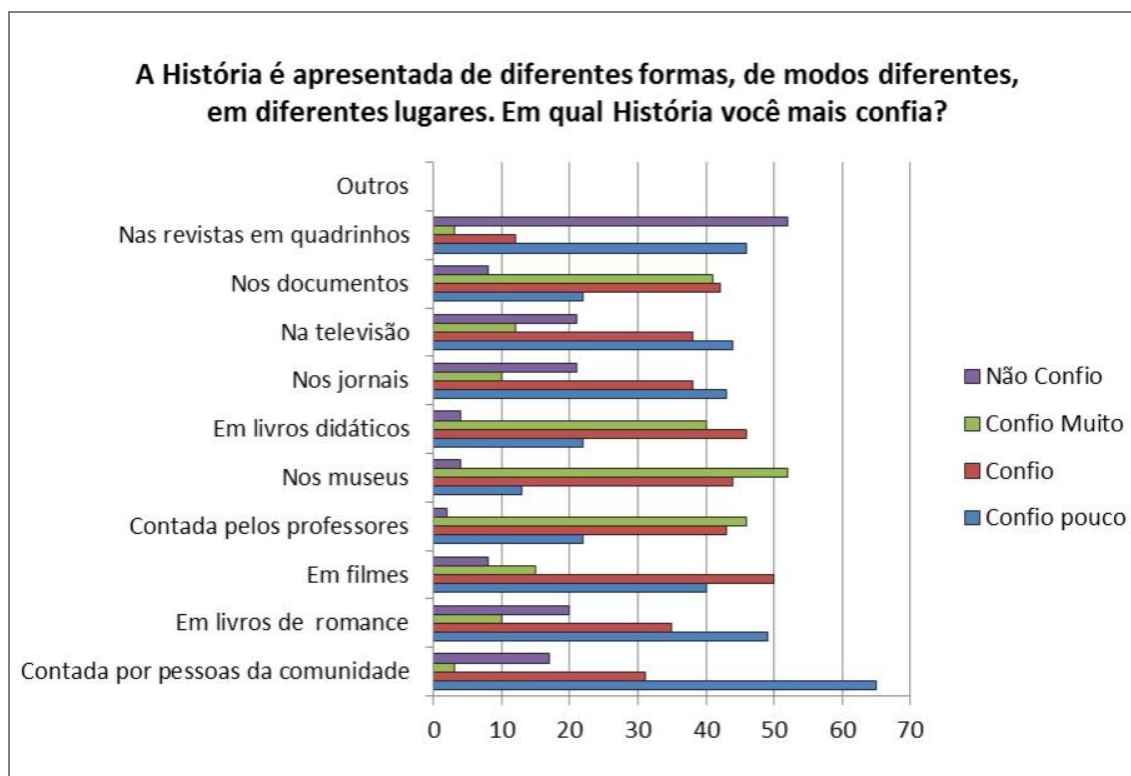


GRÁFICO 4 - EM QUAL HISTÓRIA VOCÊ MAIS CONFIA?

FONTE: Pesquisa do autor (2012)

Como se pode observar no gráfico, o número de alunos que apresentam respostas entre Confio e Confio Muito no conhecimento histórico apresentado em livros didáticos se aproxima do número total de alunos participantes. Isso pode ser visto como um indicativo da importância que os alunos atribuem a este artefato enquanto suporte do conhecimento. Por outro lado, em outra questão do instrumento aplicado, revela-se outro dado que confronta essa confiança. Quando perguntados sobre as formas pelas quais se estuda e aprende, uma opinião diferente é apontada, como se pode observar no GRÁFICO 5.

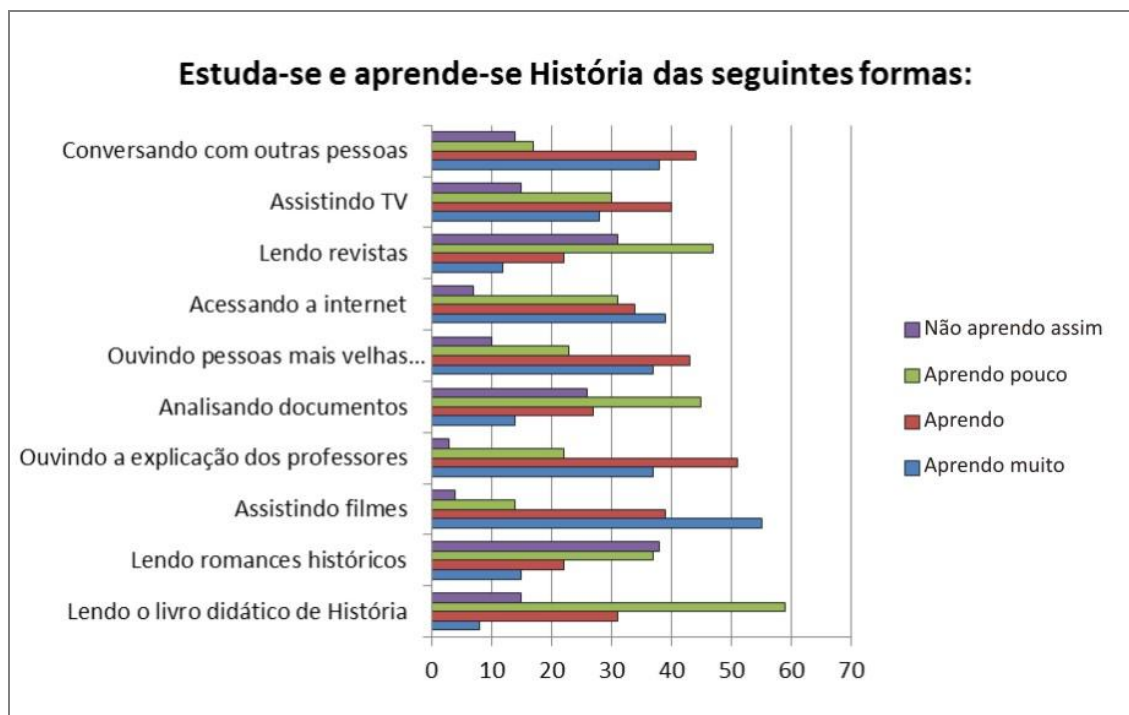


GRÁFICO 5 - FORMAS DE SE ESTUDAR E APRENDER HISTÓRIA

FONTE: Pesquisa do autor (2012)

Do total de cento e treze alunos, cerca de setenta e cinco disseram aprender pouco ou não aprender por meio da leitura do livro didático. Assim, embora acreditando que o livro apresenta um conhecimento confiável, boa parte dos jovens não reconhece sua função nos processos de estudar e aprender História. Acredita-se que esta questão está diretamente relacionada com as formas pelas quais os livros são inseridos na organização das aulas, pelos professores, as quais não contribuem para a construção de significados pelos alunos em relação aos temas trabalhados.

Essa questão é abordada por Schmidt e Cainelli (2012, p.173), que destacam:

[...] pode-se afirmar que, dependendo da maneira da utilização do livro pelo professor, o conhecimento histórico assume, na relação ensino-aprendizagem, determinados significados: desde um conhecimento que não tem nenhum sentido para o aluno, até a possibilidade de trabalhar conhecimentos que contribuam para sua formação mais crítica e consciente, pois há estreita relação com suas experiências e sua realidade.

Em dos instrumentos de pesquisa, foi apresentada aos jovens uma lista de motivos que outros jovens alunos usaram para explicar por que acham importante



usar livros didáticos, solicitando a eles que expressassem sua concordância ou discordância em relação à opinião apresentada. Observem-se os resultados no gráfico a seguir (GRÁFICO 6).

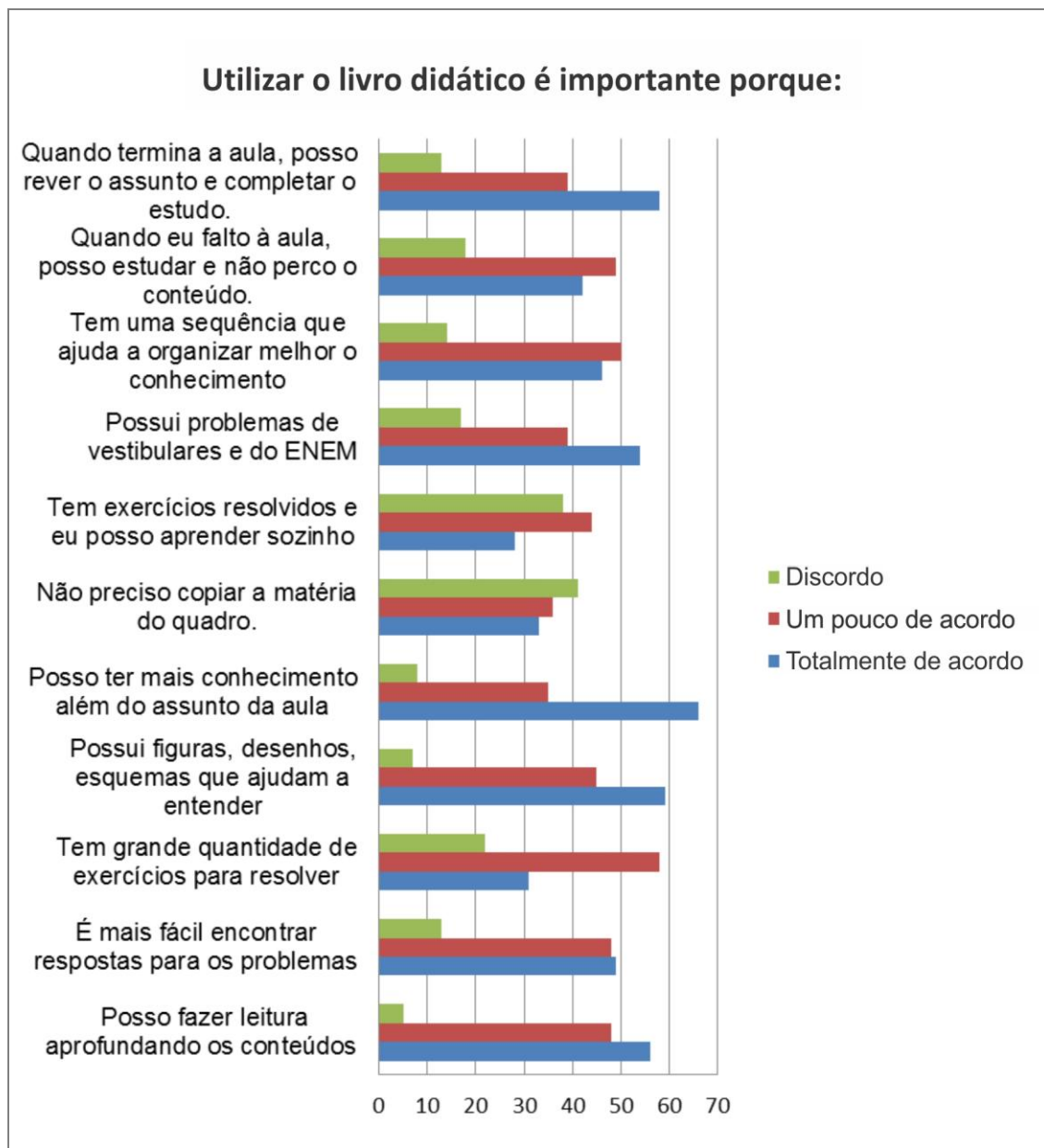


GRÁFICO 6 - A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.  
FONTE: Pesquisa do autor (2012).

Nas respostas a essa questão, é interessante destacar dois elementos que colaboram para entender as funções do livro didático, do ponto de vista dos jovens:

- 1) cinquenta e seis alunos apontaram estar totalmente de acordo com a ideia de que o livro permite aprofundar os conteúdos;
- 2) sessenta e seis estão totalmente de

acordo de que o uso do livro didático de História proporciona, pela sua leitura, mais conhecimento para além do assunto da aula.

Para Bittencourt (2004, p.36), o livro didático pode ser usado como material de pesquisa, como referencial para busca de informações, além de poder ser constantemente usado em outras pesquisas, em outros momentos do processo de escolarização. Essa compreensão parece ser expressa pelos jovens, que reconhecem a possibilidade de se apoiarem no livro para aprofundar os assuntos.

A mesma autora aponta que a utilização deste artefato pode ser feita em outros momentos, para além dos horários escolares. Tal afirmação encontra correspondência na opinião de cinquenta e oito alunos, que afirmaram estar totalmente de acordo com a ideia de que, ao término da aula, pode-se fazer uma revisão do assunto e mesmo completar o estudo realizado em sala.

Entende-se a resposta dos jovens como um indicativo de mudanças de comportamento acerca do uso do livro didático, que aqui poderia ser interpretado como um material que serve não apenas para tarefas dirigidas ou obrigatórias, mas como um recurso ao qual esses alunos estão recorrendo espontaneamente, em busca de conhecimentos após as aulas, como assinalaram sessenta e seis alunos. Esta é a resposta com maior número de concordâncias e, incluindo-se a concordância parcial, representa quase a totalidade de alunos.

É interessante destacar que essa forma de uso não tem sido registrada com frequência pelas pesquisas – ainda que sejam poucas – que têm como foco o uso do livro didático no Ensino Médio. Pode-se supor que a incorporação do livro pelos professores de História da Escola Mundial em suas aulas resulta em algum grau de valorização deste artefato pelos alunos. Por outro lado, as dificuldades de uma das professoras com os conteúdos específicos, por não ser formada em História, também podem explicar algumas respostas apresentadas pelos jovens.

Em questões abertas, nas quais se solicitou aos alunos que se manifestassem sobre outros motivos para usar um livro didático, algumas explicações podem ser destacadas:

*É muito importante usar o livro, pois se não entende o que o professor explica o Livro Didático ajuda a entender mais fácil o assunto (Cleber, 15, 1.º ano).*

*Porque muitas vezes o livro explica melhor coisas que não se entendeu com o professor (Ket, 17 anos, 3.º ano).*

*O livro didático é uma ferramenta que auxilia o professor e se o professor não for muito bom o livro didático segura as pontas (Math, 17 anos, 3.º ano).*

Pelas observações realizadas, por conversas informais e pelas respostas aos instrumentos, pode-se afirmar que esses alunos desenvolveram uma autonomia quanto ao uso do livro em aula ou fora dela e que, mesmo sem a orientação do/a professor/a, são capazes de mobilizar conhecimentos que estão disponíveis no livro, apropriando-se de formas de uso que permitem a eles acessarem a História do seu jeito.

A análise dos registros de campo evidencia uma prática recorrente nas aulas de História dos diferentes professores que atuaram nessas turmas no ano de 2012. Durante as explicações dos professores, muitas vezes foi possível observar os jovens alunos manuseando o livro didático e fazendo leituras do tema que estava em pauta ou de outros temas. Também em inúmeras situações foi possível observar os alunos conversando entre si a respeito de conteúdos do livro, incluindo-se imagens, reforçando a ideia de que os alunos usam o livro em situações em que não estão sendo dirigidos pelos professores.

Noventa e um alunos manifestaram algum grau de concordância quando a questão tratava de que, ao faltar à aula, o aluno poderá estudar com o livro, sem prejuízo quanto ao entendimento do assunto trabalhado pelo professor. Em outras palavras, isso poderia significar que os alunos realizam suas próprias interpretações sobre o passado histórico, o que leva à problematização da presença do professor como mediador entre os jovens e o conhecimento histórico. A importância dessa mediação é defendida por Lee (2002, p.18), ao afirmar que “deixá-los a suas próprias custas é abandoná-los precisamente onde eles precisam de ajuda”.

Essa compreensão do papel do livro pelos jovens pode ser indicativa de um amadurecimento deles ao longo de sua trajetória, período em que desenvolveram formas de compreender e usar os livros. A leitura do livro é a atividade principal que realizam e essa questão remete a discussões teóricas, como as de Bittencourt (2004), sobre a eficácia de algumas atividades contidas no livro didático. A autora afirma que:

uma análise dos conteúdos pedagógicos ou do método de aprendizagem de um livro didático deve atentar para a averiguação das atividades mediante as quais os alunos terão oportunidades de fazer comparações, identificar as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relação entre situações históricas ou entre a série de documentos expostos no final ou intercalados nos capítulos e indicar outras obras para leitura, fornecendo pistas para a realização de pesquisa em outras fontes de informação (BITTENCOURT, 2004, p.315-316).

Nota-se que Bittencourt sumariza algumas das principais finalidades das atividades propostas no livro didático para o ensino da História. No caso das aulas na Escola Mundial, em geral as atividades dos livros não foram exploradas pelos professores nas dimensões sugeridas por Bittencourt e, talvez por isso, os livros não sejam compreendidos pelos alunos como meios para aprender. Faltaria na relação entre os jovens e livros a percepção da dimensão didática que se constitui a partir da seleção e organização de atividades de ensino, para além da leitura dos textos.

Finalizando, é possível dizer que o trabalho de campo, em especial a observação participante, contribuiu para esclarecer aspectos da relação que os jovens estabelecem com o livro didático de História. Apesar da aparente ambiguidade verificada nas opiniões emitidas pelos alunos – ora afirmaram confiar no conhecimento que está no livro e ora afirmaram não ser a melhor forma de aprender –, o conjunto de dados produzidos evidenciou uma relação predominantemente positiva entre os jovens e o livro utilizado. Os alunos usam o livro em sala de aula, inclusive de forma independente das orientações dos professores. Também usam o livro em casa, para estudar. Em diferentes situações, manifestaram concordâncias e discordâncias com conteúdos veiculados pelo livro, o que é indiciário de que, ao usar o livro, fazem-no atentamente.

Diferentemente dos resultados de outros trabalhos sobre o uso do livro didático em outras disciplinas escolares, como observado por Silva (2012) em relação ao livro de Física, os alunos da Escola Mundial efetivamente usaram o livro durante todo o ano, em diferentes atividades e com diferentes objetivos, orientados pelos professores ou por sua própria iniciativa.

Embora esses alunos lançassem olhares contraditórios sobre o livro didático de História, pôde-se verificar nas aulas observadas, concordando com Schmidt e Cainelli (2012), que o livro didático é elemento articulado e articulador da relação entre professor, aluno e conhecimento histórico.

O conjunto de dados produzidos a partir do trabalho empírico, reafirma a ambiguidade que marca a existência desses livros, tão presentes na vida dos leitores brasileiros e ainda pouco prestigiados na pesquisa em educação e outros campos afins. De acordo com Garcia (2011 p. 86), de forma contraditória, ao mesmo tempo em que se considera a presença dos livros didáticos universalizada na escola básica brasileira, há uma “invisibilidade” desse elemento da cultura escolar nos processos de formação inicial e continuada de professores. Pesquisa realizada pela autora com alunos de licenciatura durante uma década e outras realizadas sobre as ementas de cursos de formação de professores (ver, por exemplo, LEITE, 2002) mostram que o tema dos livros didáticos raramente tem sido incluído nos programas das disciplinas pedagógicas.

De forma similar, pode-se dizer que, embora presentes nas aulas dos três professores e usados por professores e alunos da Escola Mundial, poucas referências explícitas foram feitas aos livros didáticos, aos processos de escolha, ao papel que desempenham na organização do trabalho escolar e das aulas, das possibilidades de trabalho que sugerem, de dificuldades específicas encontradas, evidenciando-se também certa invisibilidade desse objeto no cotidiano escolar da Escola Mundial.

Contudo, foi sua forte presença nas aulas que exigiu a focalização da atenção do pesquisador no campo empírico e, assim, definiu a possibilidade de examinar as diferentes formas de uso do livro e buscar explicitar suas relações com o conhecimento histórico ensinado e aprendido nas aulas da Escola Mundial. É esse o objetivo da seção que segue.

## 5.2 FORMAS DE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E DIFERENTES RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO

A observação participante nas aulas de História da Escola Mundial foi fundamental para a construção da pesquisa. Como já referido, três professores ensinaram História para os jovens do Ensino Médio, durante o ano de 2012. Acompanhar o trabalho de profissionais com diferentes características possibilitou

compreender como as formas pelas quais inserem o livro em suas aulas expressa determinados tipos de relação dos professores com o conhecimento histórico. Por outro lado, também foi possível verificar como essas formas de uso afetam as relações dos alunos com o conhecimento histórico em alguns aspectos.

Para discutir essas relações, foram selecionados alguns elementos específicos registrados em determinadas aulas. Contudo, deve-se destacar que não se trata de associar cada situação a um modelo de professor ou de aula; as formas de uso apareceram, embora com diferentes intensidades e matizes, nas aulas dos três professores.

#### 5.2.1 O livro, a cópia e as “curiosidades históricas”

De forma geral, pode-se dizer que o professor Marcio e a professora Clarice tinham maneiras semelhantes de trabalhar – utilizavam-se de outras fontes e criavam materiais diferenciados para ensino, mesclando elementos da história local à história estudada no livro didático, que era utilizado como um recurso em suas aulas.

A professora Joana organizava suas aulas de outras formas. Manifestando-se inicialmente em desacordo com o livro que estava em uso na escola, informou em conversa informal que participou de sua escolha no ano anterior, mas destacou que o livro escolhido não foi aquele que o PNLD enviou para a escola. Essa é uma questão referida com frequência nas pesquisas sobre o livro didático; por motivos nem sempre explícitos, as escolas recebem o livro que foi pedido como segunda opção e, algumas vezes, recebem livros que não solicitaram. Portanto, a professora manifestou sua insatisfação pelo fato de ser obrigada a utilizar um livro que não considera adequado ao seu trabalho.

Em seu primeiro dia de aula na Escola Mundial com a turma do primeiro ano, substituindo o professor Marcio, que foi chamado para assumir aulas em outra escola, Joana entra na sala e de imediato começa a escrever no quadro um resumo sobre a Grécia Antiga. Em seguida, ao explicar o resumo, dirige-se aos alunos e diz:

“Gente, vou usar o livro de História para tarefa e retomar o conteúdo da prova.”  
(Registros de campo, 11/04/2012).

O decorrer das aulas, no entanto, trouxe outras formas de uso do livro além daquele que a professora Joana havia anunciado. Além de passar tarefas e pedir que estudassem para prova, ela o utilizou como fonte de informação para suas explicações, bem como para leitura pelos alunos e para apresentar elementos que deveriam ser anotados pelos alunos nos cadernos, muitas vezes na forma de ditado. As mesmas formas de trabalho foram observadas nas aulas das outras turmas, como se pode acompanhar no registro de uma aula do segundo ano, reproduzido a seguir:

9:08h

Professora Joana pega caderno da aluna e diz que vai retomar a aula do dia anterior.

Professora: “*Voltando para a História do Brasil*”... “*A cana-de-açúcar*...”

Alunos a interrompem:

Professora: “*Informação importante: o açúcar era produzido no engenho*”.

Aluno: “*e a pinga também, professora?*”

(Todos sorriem)

Aluna Tayana diz baixinho para as amigas: “*se fosse o professor Marcio falaria de todo o processo da produção do açúcar*”.

Aluna: “*e o pau-brasil?*”

Professora: “*servia para produzir tinta*”

9:15h

A professora, com o livro nas mãos, escreve no quadro. Pego meu livro e verifico que o tema está na página 103.

Uma aluna sentada à minha frente pega o livro, olha para a página e diz para a colega: “*nossa... olha como era um Engenho...*”

Outro aluno escuta e também pega o livro e afirma: “*Isso é feudal...*”

Aluna Tayana diz (aparentemente em tom de cobrança): “*Explica aí, professora...*”

A Professora pede para todos abrirem na página 103. Lê uma nota explicativa sobre o Engenho. Fala do processo de plantação da cana-de-açúcar. Não consegue se lembrar de algumas fases e pergunta se eu sei.

Contribuo com a informação solicitada e pergunto aos alunos quantos já viram um pé de cana-de-açúcar.. Nenhum aluno diz conhecer.

[...]

No fundo da sala alguns alunos se mantêm distantes da discussão e conversam sobre celular.

9:33h

A professora diz: “*Anota aí no caderno*”. (Começa a ditar) “*Os holandeses no nordeste...*”.

Os alunos param de conversar e começam a escrever. Abro meu livro e verifico que o texto ditado está na página 104.

9:40h – Termina o ditado. Os alunos guardam o material...

9:45h - A aula é finalizada. (Notas de campo, 18/04/2012)

As observações de aula permitem afirmar que os alunos pareciam ter na maior parte das vezes a expectativa de uma continuidade nas explicações dadas pela professora Joana. O registro de campo mostra como os alunos procuram ir acrescentando informações, contribuindo com a explicação apresentada, bem como fazem referência a conteúdos (textos ou imagens) que estão no livro e que não foram destacados pela professora.

A representação do engenho, por exemplo, estava apresentada no livro e chamou a atenção da aluna, embora não tivesse maior consequência para o andamento da aula. Trata-se da representação de um engenho colonial (na página 103 do livro utilizado) que mostra o processo da produção da cana-de-açúcar no Brasil, inclusive incluindo um elemento extremamente importante, os sujeitos – índios e escravizados –, que raramente foram incluídos nas explicações da professora.

Outro ponto a destacar, nesse registro de campo, é a observação da aluna em relação à diferença de procedimentos entre a professora atual e o anterior, especialmente neste caso com relação às explicações sobre “o processo todo”. Efetivamente, o professor usava o livro como uma referência e a partir dele costumava dar explicações bastante detalhadas quanto aos processos em estudo.

Esta questão define o que se deseja colocar em destaque nesta seção quanto à forma de relação da professora com o conhecimento histórico que se manifesta e se materializa também na forma como ela utiliza o livro e que define, em consequência, um tipo de relação dos alunos com esse conhecimento. A estruturação das aulas de História da professora Joana estava apoiada na ideia de apresentar aos alunos o tema a partir de uma “curiosidade histórica”. O que isso significava concretamente na organização de aulas de História? A aula pauta-se na apresentação de um tema, em geral canônico, que chama a atenção para um “fato importante” da História e que deve ser memorizado pelos alunos.

Ao anunciar nas aulas que um tema histórico é uma *curiosidade*, a professora Joana revela uma forma de relação com o conhecimento histórico que exclui a problematização e a necessidade de interpretação de fontes para construir explicações históricas. Era comum nas aulas a professora dizer: “*Curiosidade... anotem aí...*”. Seguia-se, de forma geral, a indicação de um fato histórico que ela entendia ser necessário destacar para que os alunos memorizassem. De forma



coerente com sua concepção, o uso do livro correspondia ao aproveitamento de alguma informação apresentada na obra, reproduzindo-a oralmente ou mesmo no quadro, para os alunos copiarem.

Do ponto de vista das atividades, a mesma concepção definia a forma de trabalho e de uso do livro didático. O capítulo do livro que trata da agricultura inclui documentos que podem ser usados para os alunos discutirem e criarem possibilidades de interpretação sobre o tema, como sugerem os objetivos específicos do manual do professor (p.53), apontando que aquele capítulo deveria possibilitar ao estudante “compreender o funcionamento da sociedade colonial, no meio rural e no meio urbano”.

Esta seria uma das temáticas que possibilitaria estabelecer relações com a cultura dos alunos, por exemplo, para problematizar o presente e ir ao passado, que está presente nos documentos apresentados no livro, em busca de explicações históricas. No entanto, a organização didática não assumiu essa perspectiva, deixando de levar em consideração que a seleção do conteúdo a partir das carências dos alunos poderia criar propostas de entendimento do presente e do passado.

A professora Joana solicitou aos alunos o trabalho com questões relacionadas ao meio rural e urbano. Os alunos realizaram as atividades, no entanto, não houve um momento de socialização dos resultados, para confrontar os olhares diversos sobre o longo período que foi objeto do resumo dos jovens. Assim, o valor da atividade restringiu-se a sua avaliação pela professora.

Em outra situação semelhante de correção da tarefa solicitada, uma das alunas de terceiro ano disse: *“Hoje em dia os professores não dão nota pelo que a gente pensa e sim pelo que está escrito no caderno”*. (Notas de campo, 09/05/2012). Em decorrência do tipo de relação estabelecida com o conhecimento histórico, a ação docente privilegiava a realização de atividades mecânicas, individuais e com vistas à reprodução de ideias. E o livro, nesse caso, é incorporado para cumprir funções que se relacionam ao registro de ideias prontas muito mais do que à construção de conhecimentos pelos jovens, como bem observou a aluna Brenda.

O conhecimento escolar produzido nas aulas, neste caso, pode ser entendido na perspectiva do que Edwards (2003) denominou “forma de conhecimento tópico”, que leva os alunos a acreditarem que o conhecimento é algo

pronto e acabado e que, portanto, basta reproduzi-lo para que obtenha ao final do ano escolar a aprovação para a série seguinte.

Como já afirmado, esta professora não era formada na área específica de História; de forma mais acentuada que os dois outros professores, ela revelava dificuldades com os conteúdos históricos do livro em uso. Segundo Fonseca (2003, p.56), “o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos”. Assim, embora sendo suporte de conhecimentos, o livro necessita ser interpelado por professores e alunos para que os conteúdos sejam ressignificados – dificuldade que se acentuava em grande parte no caso de Joana, pela ausência de uma formação específica para ensinar História, apesar dos seus esforços.

Ao fazer tal afirmação, entende-se que, na formação do professor de História, a aprendizagem acerca do trabalho com diferentes materiais para ensino, entre eles o livro didático, deve ser objeto de aprofundamento, pois, como aponta Timbó (2009, p.4-5):

trabalhar com o livro didático requer uma série de conhecimentos, historiográficos e pedagógicos que otimizem sua utilização, percebendo-o como um documento que comporta vários outros documentos na sua estrutura, ou seja, além do texto principal de cada capítulo, um volume didático traz, em geral, um série de fontes textuais e iconográficas, como também diferentes linguagens visuais.

Um ponto que deve ser ressaltado é que no Estado do Paraná, pela falta de professores em algumas regiões, sobretudo nas Escolas do Campo, bem como por decisões administrativas mantidas há décadas, professores sem licenciatura em História são contratados para ensinar História. Esta prática acaba penalizando o próprio professor que, mesmo não sendo da área específica e necessitando trabalhar, acaba assumindo aulas fora de sua formação.

Nessas circunstâncias, pode-se compreender que os temas de trabalho nas aulas e os conteúdos históricos sejam vistos, equivocadamente, a partir do conceito de “curiosidades”. Nessa forma de compreender o ensino de História, os temas acabam por ser apresentados superficialmente, reduzindo fortemente a possibilidade de um ensino adequado e uma aprendizagem efetiva nessa disciplina. Apesar dos alunos afirmarem gostar muito da professora, que evidenciou esforços no sentido de

produzir boas aulas e ensinar, em vários momentos eles expressaram a compreensão de que o processo de ensino nesses moldes não os fará aprender História e não dará a eles a compreensão do mundo em que vivem.

O trabalho empírico possibilitou compreender que, em decorrência da forma de conhecimento tópico que caracteriza as aulas observadas, predominante no caso da professora Joana, mas também registrado em aulas dos outros professores, o livro apenas se apresenta como mero portador de informações curiosas e fatos históricos. Mesmo quando usado para atividades, o que foi selecionado dentre os recursos nele disponibilizados privilegia elementos que respondem a mesma finalidade de memorizar, reproduzir, apresentar a resposta certa.

Selbach afirma que o conteúdo “não é informação que se acumula, mas ferramenta com a qual se aprende a aprender e, por saber aprender, conseguir se transformar” (SELBACH, 2010, p.46). Entende-se que o aluno, a partir da apropriação dos conteúdos expressos pelo livro didático, pela aula do professor ou por meio de outros materiais de ensino, deve ser estimulado a construir o conhecimento histórico, nas perspectivas apontadas pelos debates contemporâneos na Didática da História.

No caso da professora Joana, os registros de campo permitem afirmar que o livro didático de História foi utilizado em mais de noventa por cento de suas aulas e que, apesar de tê-lo usado como principal recurso, sua utilização privilegiou a leitura, a cópia e a realização de atividades de caráter reprodutivo, desconhecendo ou desconsiderando recursos disponibilizados pelo livro didático de História em uso para sustentar outros tipos de atividade didática.

### 5.2.2 O livro, os documentos e as explicações históricas

Os professores Marcio e Clarice, como afirmado, tinham maneiras semelhantes de trabalhar e explorar o livro didático e com frequência explicavam e analisavam, juntamente com os alunos, tabelas, vídeos, documentos e fontes, situando esses elementos historicamente.

É provável que tal situação se deva, em grande parte, ao fato da formação de ambos ter sido na área específica de História. No instrumento de pesquisa

utilizado com os professores de História da Escola Mundial, o professor Marcio assim manifestou sua opinião sobre o livro didático de História em uso na escola, tomando como referência o seu trabalho nas aulas e a aprendizagem dos alunos:

*Vejo o livro didático como mais um instrumento de apoio ao estudo da história de maneira sistemática, entretanto, o conteúdo a ser trabalhado em sala deve estar **NO** professor e este precisa direcionar a aula conforme a necessidade de cada classe. Por outro lado o livro didático é um instrumento de 'visualização' da história para os alunos, assim, seus textos remetem aos acontecimentos em si. Desta maneira, a variação entre os 'conteúdos' dos livros didáticos é de menor importância. Assim sendo, cada professor deve 'extrair' o melhor de cada livro e ignorar/demonstrar/adaptar o pior de cada um deles. Portanto, sou um tanto indiferente quanto ao 'modelo' de livro adotado, uma vez que todos representam certa visão de história que por vezes não é aquela que o aluno vê como significativa. Retornando ao que já foi dito, cabe ao professor adaptar o livro/conteúdo à classe e não o contrário.*

A mesma questão foi respondida pela professora Clarice, que destacou elementos de avaliação do livro, apontando pontos positivos e também falhas e lacunas que ela percebe:

*A coleção 'Novo Olhar' de Pelegrini, Dias e Grinberg apresenta uma boa diagramação, com linguagem acessível, cronologias, mapas, figuras, exercícios de fixação e interpretação interessantes. No entanto, os autores usaram as fontes primárias e secundárias como ilustrativas do conteúdo. As fontes secundárias foram utilizadas principalmente nos exercícios "expandindo o conteúdo", em que o aluno interpretaria e mediará o conteúdo de História com o presente. Na minha opinião, para o trabalho em sala e para o aprendizado dos alunos, um livro que incluísse diversas fontes históricas para interpretação, outras referências em relação ao presente, seria mais útil.*

Ambos expressam opiniões sobre o livro didático em uso, mas com elementos distintos. Enquanto Marcio referiu-se de forma genérica a finalidades do livro e ao tipo de relação que ele estabelece com este "instrumento de apoio", Clarice foi precisa ao apontar elementos específicos do livro de História, como a presença de documentos, e fez ressalvas quanto ao modo como o livro apresentou e tratou os documentos – como ilustração e não como fontes.

Ao encaminhar suas aulas, ambos utilizavam o livro, mas reelaboravam os temas e conteúdos e enriqueciam as aulas com outros elementos, dando possibilidade para o aluno explorar os múltiplos sujeitos, assim como as fontes apresentadas no livro didático.

Para a professora Clarice, cuja principal característica era centrar o aprendizado no aluno, um bom livro didático deve apresentar de forma instigante as experiências do passado, estimulando a interpretação do aluno sobre o passado, mas também estabelecer relações com o presente, assim como oferecer condições para o aluno analisar diferentes interpretações históricas.

O ensino de História construído nas aulas da professora Clarice era sustentado em grande parte no uso do livro didático. Ao iniciar uma aula, sempre dava prioridade ao que os alunos conheciam sobre o tema, passando em seguida a explorar o que o livro trazia. A leitura era uma prática constante. Com o decorrer das aulas e uma melhor apropriação do livro, a professora começou a trabalhar com outras fontes, com vistas a preencher algumas lacunas referentes às carências temáticas em História. O registro a seguir evidencia algumas formas de trabalho da professora:

7h37

Professora Clarice diz: *gente, hoje vou aplicar para vocês... a gente vai trabalhar com fontes e eu vou aplicar algumas perguntas.*

(Alunos vão se organizando para o trabalho)

Professora entrega três páginas e diz em voz alta: *“É para fazer no caderno...”* (Pede silêncio)... *“Então vamos lá.... Alguns trechinhos que escolhi sobre os gregos... A melhor forma de conhecê-los é ver o que deixaram”.*

7h40

A professora lê os textos com perguntas. Alguns alunos acompanham, Wellington chama a professora e pergunta o que são os artigos da Constituição brasileira de 1988.

A professora fala que são as leis que regem o país e que a Constituição de 1988 foi construída em momento importante da História do Brasil.

Elisson: *“Nunca vi isso...”*

A professora diz que é muito importante conhecer as leis, pois essa é uma das prerrogativas de um bom cidadão.

Lucas e Azim sentam juntos.

Professora; *“gente, é para terminar nessa aula...”*

Aproveita e passa de carteira em carteira verificando a atividade anterior.

[...]

7h52

Há um silêncio na sala.

Professora (lendo os fragmentos dos documentos): *“quem era cidadão? Nós vimos na aula passada”.*

[...]

7h59

Ederson chama a amiga para ajudá-lo a fazer.

Azim e Lucas conversam sobre o texto.

Azim: *‘nossa, não dá para fazer nada de errado...’* (se referindo aos artigos da Constituição)

Lucas: *“Cara, aqui no Brasil tem um livro que chama Constituição, tem várias leis, nossos direitos e deveres...”*

A professora vai para a carteira dos dois e faz uma discussão sobre as questões.

Os alunos falam baixo e resolvem os exercícios.

Na minha frente Elisson e o amigo discutem que as perguntas são semelhantes... Eu olho as questões e aponto que as primeiras questões estão relacionadas à escravidão e as outras são relacionadas ao conceito de democracia.

8h12

Professora: *vamos terminar na próxima aula.*

Hanna não realizou as atividades, estava discutindo com as amigas alguns problemas ocorridos na comunidade (me pareceu ser algo como alguma briga entre as meninas que envolveram as famílias)

Alan diz: *Hanna deixa de conversar e vem me ajudar aqui.* (Notas de campo, -17/10/2012 Turma 2.º ano)

Nesse caso, pode-se observar que a maioria dos alunos foi envolvida com o trabalho. A professora teve um papel importante no trabalho, pois, na medida em que fazia a leitura dos documentos, tirava dúvidas fundamentais sobre os mesmos sem necessariamente dar as respostas das questões propostas.

Pode-se supor que a professora Clarice, mesmo com pouco tempo de trabalho junto aos alunos, esteja construindo estratégias interessantes para ensinar História aos alunos do Campo. As dúvidas vão sendo esclarecidas no decorrer da leitura, o que possibilita ao estudante fazer anotações extras em seu caderno e às vezes no próprio livro; no momento da realização da atividade, as dúvidas são menores.

A professora Clarice justifica tal trabalho nas respostas dadas no instrumento de pesquisa aplicado aos professores de História. Ela acredita que bons resultados com essa forma de trabalho podem aparecer, sobretudo porque esses alunos em geral, em casa, não têm tempo para o estudo, *“já que muitos trabalham com seus pais no campo e justificam não fazer atividades em casa por falta de tempo”* (Registros de campo, 2012).

Quando perguntada sobre facilidades específicas para desenvolver os conteúdos de História em uma escola do Campo, a professora aponta que: *“para o trabalho dos conteúdos de História percebe-se que, quando acompanhados dos conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências, eles se tornam mais ricos”*. A professora ressalta, assim, a experiência do aluno como fundamental para o

processo de conhecimento, tanto no campo do trabalho como cultural, e, sobretudo, para sua vida na comunidade em que vive e na escola em que estuda.

Assim, entende-se que esses alunos, por meio da experiência vivida e em contato com a experiência escolar, podem expandir sua relação com o passado, compreendendo as mudanças, ou entender, como afirma Rüsen, que “essas mudanças ocorrem dentro de uma rede relacional de tipos, por pressão da experiência e pelo esforço dos sujeitos de se fazer valer” (RÜSEN, 2010a, p.64).

Clarice utilizou o livro didático na maioria de suas aulas, mas ao utilizá-lo criou novas sequências, pulou alguns capítulos e fez outros dialogarem com fontes externas a ele, estas preparadas pela professora. Isso aconteceu, por exemplo, na aula sobre República Romana em que, além de trabalhar a unidade 7, “Os antigos romanos”, os alunos discutiram também a seção “Ler para saber”, que trazia o título: “Os quadrinhos e a história: as aventuras de Asterix”. (p.160-161).

Nesta aula, a professora intercalou fragmentos do filme “Asterix e Obelix contra César” com fragmentos do livro que narravam histórias sobre César; localizou o contexto da produção dos quadrinhos de Asterix na França e fez perguntas sobre o entendimento do filme no que diz respeito aos sujeitos históricos envolvidos. Durante a apresentação do filme, a professora ressaltou que era uma obra de ficção, sem a pretensão de ter e ser história, mas que o filme continha elementos que dialogavam com o passado histórico que estavam estudando.

Na aula seguinte, a professora Clarice iniciou o trabalho avaliativo acerca do tema, organizando as atividades como se observa no registro de campo a seguir (Notas de campo, 31/10/2012):

No quadro, a professora escreve: atividade avaliativa - filme: Asterix e Obelix contra César.

Professora: *“Gente, então, a história do Asterix e Obelix foi criada na década de 1960 e os gauleses deram origem aos atuais franceses. Vocês vão resolver as questões usando o livro de história de vocês”.*

Escreve no quadro:

Questões:

1. Defina o espaço e o tempo em que se passam os fatos. Explique como se caracteriza, em linhas gerais, o modo de pensar e viver na Europa neste período.

2. Como foram representados no filme os romanos e os gauleses quanto aos aspectos:

- o modo de vida
- aparência
- trabalho
- governo

- economia
- exército

3. O filme fala da época de expansão romana, mostrando algumas práticas que não fazem com que a República termine. Quais são elas?

4. Faça uma leitura das páginas 160 e 161 sobre as aventuras de Asterix. Esse personagem poderia ter existido? Explique.

5. Este filme ajudou você na compreensão da história de Roma Antiga? Como?

Alguém pergunta: *e se eu colocar que não ajudou?*

Professora responde: *aí você coloca não. Mas tem que justificar.* (Notas de Campo, 07/11/2012. 1.º ano – bloco 2)

Nessa aula, a professora Clarice abriu a possibilidade para os alunos discutirem uma questão essencial para o aprendizado da História e que até este momento do trabalho de campo não havia sido valorizada nas aulas observadas, que é a definição do espaço, tempo e dos sujeitos envolvidos no processo histórico.

Percebe-se que há por parte da professora uma preocupação em não fragmentar o conteúdo (como também se observou nas aulas do professor Marcio com outras turmas), para que o aluno entenda o processo histórico. Outro aspecto importante é que, ao elaborar questões de avaliação que envolviam o filme e o livro, possibilitou aos alunos ressignificar a História a partir da leitura de um filme e problematizar inclusive a narrativa do livro didático, que até aquele momento, pela forma de trabalho desenvolvida pela professora Joana, era apresentado aos jovens como verdade inquestionável.

Retomando-se a informação contida no Quadro 5 sobre a confiança que os alunos têm nos diferentes suportes de conhecimento histórico, embora gostando de aprender com filmes, aproximadamente metade dos alunos manifestou sua desconfiança em relação ao aprendizado da História por meio desse recurso (QUADRO 5). A professora Clarice, em suas aulas, insistia em que os filmes são representações e não a realidade, mas que, apesar disso, constituem-se em uma boa fonte para se estudar História e como tal deve ser explorada em aulas.

Ressalta-se que o trabalho com o filme nas aulas de História, para além da simples reprodução da obra, importa, segundo Kornis, em seu artigo “Cinema e História: um debate metodológico”, que ao trabalhar com o filme nas aulas de História:

Um primeiro aspecto é o reconhecimento de que, tratado como documento histórico, o filme requer a formulação de novas técnicas de análise que



deem conta de um conjunto de elementos que se interpõem entre a câmera e o evento filmado. [...] Um segundo aspecto comum é o reconhecimento de que todo filme é um objeto de análise para o historiador. Com isso, não só os cinejornais e documentários, mas também os filmes de ficção, se tornam objeto de análise histórica, em última instância pelo fato de nenhum gênero fílmico encerrar a verdade, não importa que tipo de operação cinematográfica lhe deu origem. (KORNIS, 1992, p. 240).

A professora Clarice apresentava aos alunos as histórias dos filmes, do livro didático ou de outros materiais como construções do conhecimento, entretanto, apesar dos esforços da professora, em geral o que se observou foi a interpretação dos textos de forma mais direta, com perguntas e respostas, sem problematizar os documentos. Da mesma forma, quando trazia alguma música ou charge, a discussão girava em torno de interpretar a autoria, mas não havia uma proposta de trabalho que contribuísse para o aluno ressignificar o material analisado.

Ainda que os alunos tivessem pouca participação no sentido de analisar documentos trabalhados em sala, foi possível perceber que nas aulas da professora Clarice a relação com o conhecimento histórico se dava a partir de pressupostos diferentes daqueles explicitados pela professora Joana. Em alguns aspectos, também o professor Marcio manifestou a presença desses pressupostos. Embora com limites, observou-se uma aproximação com a forma de conhecimento situacional, conforme denominado por Edwards (2003). O ponto de partida frequentemente foi o conhecimento dos alunos, seja por referência a temas já estudados por eles, seja por apoiar o início das aulas em questões relacionadas à realidade dos alunos. Há um esforço intencional em situar os alunos como sujeitos sociais e como sujeitos do conhecimento.

Pode-se reconhecer, nas ações e palavras da professora, a presença de sua formação específica em História e, mais do que isso, a incorporação de elementos da concepção de Educação Histórica na forma como vem sendo desenvolvida na licenciatura em História da universidade em que a professora se formou há poucos anos. O uso de diferentes linguagens, a presença dos documentos e a necessidade de tratá-los como fontes – crítica que ela fez ao livro em uso –, a valorização dos conhecimentos prévios e da narrativa histórica são evidências da formação recebida e são instrumentos dos quais a professora lançou mão para organizar e desenvolver suas aulas, apesar das dificuldades e limites registrados.

Em consequência dessa forma de se relacionar com o conhecimento histórico, Clarice propiciava aos estudantes a possibilidade de conhecer outras ferramentas que davam acesso ao conhecimento e fazia o livro didático dialogar com filmes, quadrinhos e músicas, elementos que permitem construir conhecimento histórico. Assim, como consequência dessa concepção, pôde-se entender que os alunos também conheceram, nas aulas da professora Clarice, outras formas de usar o livro didático e de trabalhar os conteúdos de História, como se pretende evidenciar a seguir.

### 5.2.3 O uso do livro na relação com a cultura e a história local

Em uma de suas últimas aulas com as turmas de primeiro e segundo ano, com os alunos já em clima de férias, a professora Clarice realizou trabalhos com maquetes e com documentos guardados em estado de arquivo familiar em suas aulas de história. Para Germinari, apoiado em Artières (1998), esses documentos

[...] não fazem parte da vida de pessoas que tiveram algum destaque público no cenário político, ou algo considerado importante para a sociedade [...] podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidos temporariamente em cima de armários (GERMINARI, 2001, p.18).

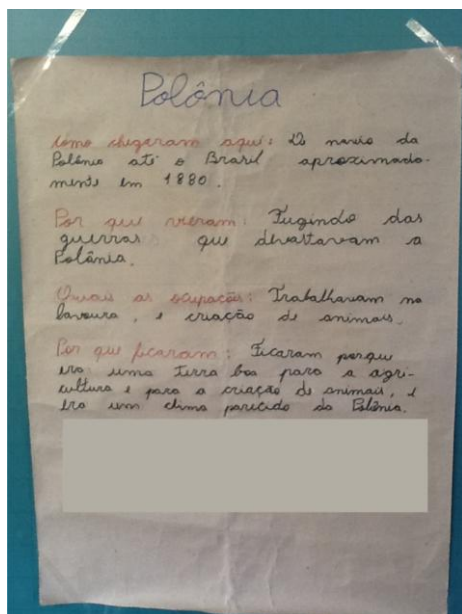


FIGURA 6 – CARTAZ PRODUZIDO PELOS ALUNOS PAULO E LUCIANO<sup>38</sup>.  
 FONTE: Pesquisa do autor, registros de campo 05/12/2012.

A professora Clarice contou, em conversas informais, que nunca havia realizado trabalho semelhante, mas via a necessidade de trabalhar temáticas do livro didático que tivessem alguma proximidade com a vida daqueles alunos. Como já referido, ela manifestou a compreensão de que haveria especificidades no trabalho em uma escola do Campo, em especial quanto à necessidade de considerar elementos da comunidade.

O trabalho proposto por ela nas últimas aulas possibilitou construir elementos relacionados a um dos objetivos da tese, colocando em discussão em que medida se pode articular o livro didático com conteúdos específicos da comunidade local, atendendo a especificidades daquela localidade, sua cultura e história. Os registros indicam o caminho percorrido por ela:

No dia da aula em que discutiria com os alunos o que seria trabalhado nas aulas posteriores, a professora foi ao quadro e chamou a atenção para o trabalho que iriam fazer. Escreveu o tema: “*Trabalho sobre sua família na região*”. Os alunos se agitaram e começaram a conversar (em tom mais alto) sobre o que pretendiam fazer.

Alguns disseram ter em casa lembranças dos avós que vieram de diversas partes da Europa. Outros falavam a respeito de comidas, receitas, ferro de passar que usava brasa quente da bisavó, etc.

<sup>38</sup> As fotos com imagens de pessoas da comunidade que estavam no cartaz foram retiradas para preservar sua identidade.

No quadro, a professora escreve e pede que todos copiem o que deve ser trazido para sala, caso tenham, nos dias das apresentações:

- vídeo
- fotografias
- receitas de família
- arquitetura (fotos)
- ferramentas
- móveis antigos
- depoimentos
- livros, diários
- como os familiares chegaram aqui?
- por que vieram?
- quais ocupações tiveram após a chegada
- por que permaneceram?
- quais atrativos culturais tinham em sua época?

Todos os temas devem ser relacionados com a História da localização da escola no Paraná, Brasil e Europa (Notas de campo, 31/10/2012).

Nas aulas seguintes, os alunos se organizaram para as apresentações; cada apresentação deveria ser seguida de um texto, a ser entregue à professora, que descrevesse a paisagem, as pessoas e o que estava nas fotos, imagens ou outros documentos trazidos por eles de suas casas. A atividade poderia ser realizada em duplas ou em trios.

As explicações sobre os temas sugeridos pela professora variavam de acordo com os grupos étnicos a que pertenciam. As explicações dos alunos eram mediadas pela professora, que a cada apresentação fazia considerações, sempre valorizando o trabalho empreendido. Em alguns momentos, quando cabia, a professora acessava o livro didático para dar algum exemplo. Em um desses momentos, a professora Clarice pediu que todos abrissem o livro na página 264, onde se encontra uma unidade com o título “Imigrante no Brasil”.

Com apoio no texto do livro didático, contextualizou dois trabalhos apresentados, destacando que os primeiros imigrantes tiveram muita dificuldade em se adaptar ao novo lugar e também sobre o sistema imposto a eles para trabalhar nas novas terras. Durante as apresentações, falou também do sistema de colonato e da Lei de Terras aprovada em 1850 no Brasil, que estabelecia que as terras públicas deixariam de ser doadas pelo Estado e passariam a ser vendidas.

Um dos alunos fez um relato, a partir de uma narrativa escrita por ele, sobre seus antepassados, como segue:

*Eu vou falar a história dos meus bisavós. Eles são descendentes de portugueses, italianos e alemães. Meus bisavós da parte de meu pai vieram da Alemanha fugindo no fundo de um navio, levaram mais de três meses para chegar à terra brasileira.*

*Eles fugiram de uma guerra, passaram fome e a bisa e o nono sofreram muito, não falavam a nossa língua e vieram no ano de 1917, chegaram ao Brasil com idade de 25 (ela) e 27 anos (ele). Foram morar em [...]»<sup>39</sup>.*

*Começaram a plantar na sua terra milho, feijão, mandioca, videira e parreiral para a fabricação de vinho.*

*Isto era o que meu avô Adão contava e não tem mais esquecimento*

(Aluno: Iago – 2.º ano).

(Notas de campo, 31/10/2012).

O conteúdo histórico selecionado pela professora foi organizado de forma que os alunos pudessem perceber que eles também fazem parte da História. Ao longo da aula, outras situações familiares provocavam os alunos a estabelecer um elo entre seu tempo e o tempo dos avós e bisavós, bem como a outros passados.

A explicação do aluno Iago, por mais simples que seja, apresenta um conjunto de situações que relaciona o papel desses imigrantes na constituição da comunidade em que vivem. Além disso, ao final de sua apresentação, o aluno faz referência à memória e como esta, se recuperada, registrada e transmitida, como ele estava fazendo, pode se transformar em História, quando afirma que a história contada pelo avô não será esquecida.

Na perspectiva do ensino de História, o trabalho sugerido pela professora, embora reforçando as opiniões dos alunos sobre o passado, levanta questões acerca dos diversos grupos étnicos formadores daquele espaço, pois cada aluno, ao realizar sua apresentação, acabava expondo um pouco de cada coisa e de tudo que viram e ouviram de seus pais e avós sobre um lugar comum, o entorno da Escola Mundial.

As apresentações seguiram-se, trazendo para a sala de aula outras situações, outras narrativas, como a de Samuel. Diz que sua família migrou da Bahia para o Norte do Paraná, por volta de 1921, e que posteriormente seus avós se separaram, seu avô veio para Curitiba e se tornou morador de rua. Os alunos se espantaram e ficaram em silêncio profundo, acompanhando a história narrada por Samuel, afinal a narrativa trazia duas situações diferenciadas das demais: a primeira é que seu avô não foi identificado com um imigrante europeu e a segunda é que se

---

<sup>39</sup> Retirado para não identificar o lugar da pesquisa.

tornou um morador de rua. Foi possível perceber nos olhares que as informações trazidas por ele mexeram com os colegas que o assistiam.

Embora as apresentações trouxessem elementos diversos sobre a família e a comunidade local, inclusive com documentos importantes ressignificados pelos jovens, foi possível perceber que havia ainda certa fragmentação do conhecimento, com pouca intervenção da professora no sentido de tirar as discussões do senso comum e organizá-las em aprendizagem histórica.

Andrey trouxe um cartaz com fotos de sua família e uma narrativa, atendendo o que a professora havia solicitado, como se mostra a seguir:

Como chegaram aqui:  
De navio da Polônia até o Brasil, aproximadamente em 1880.  
Por que vieram?:  
Fugindo das guerras que devastavam a Polônia.  
Quais as ocupações? Trabalhavam na lavoura e criação de animais.  
Por que ficaram: ficaram porque era uma terra boa para a agricultura e para a criação de animais e era um clima parecido [com o] da Polônia (Notas de campo, 31/10/2012).

A aluna Nanda tomou a palavra e disse que sua avó contava que as festas de casamento duravam uma semana e que o trabalho na região era muito duro para os primeiros colonos. Outros jovens trouxeram panos de prato, louças e uma receita de pierogi que, segundo a aluna, foi trazida pelos avós que vieram da Polônia.

Aqueles alunos que não puderam trazer documentos ou objetos fizeram fotos pelo celular e publicaram na TV da sala de aula. Foi possível constatar que a atividade desenvolvida pela professora com a coleta de documentos e identificação das fontes envolveu completamente a maioria dos alunos, criando um interesse pelo ensino de História que não havia ainda sido observado pelo pesquisador durante os meses anteriores, nessa turma, que expressava inclusive certo desânimo para com a aprendizagem da disciplina.

Aqui vale ressaltar os argumentos da aluna Jose, do primeiro ano, após análise de um capítulo do livro didático de História aprovado no PNLD 2012<sup>40</sup>, atividade proposta como parte do trabalho empírico realizado com a finalidade de conhecer o ponto de vista dos alunos sobre o livro didático. Ao analisar o capítulo

---

<sup>40</sup> Trata-se do livro **História Global Brasil e Geral**, de Gilberto Cotrim, publicado pela Editora Saraiva. Código da coleção: 25102COL06.

sobre Pré-História, a aluna fez as seguintes considerações quanto à relação dos conteúdos com sua vida:

*Não, eu acho que [o capítulo] não está relacionado com minha vida, com minha história talvez. E com meu futuro, quem sabe sim. Porque sem os antepassados não estaríamos aqui! (Questionário, 23/11/2012)*

Leandro, também do primeiro ano, acredita que os jovens não se interessam por temas muito antigos, referindo-se à análise que fez do capítulo “A formação do Estado Brasileiro”, do livro *Estudos de História*.<sup>41</sup> Para ele, os alunos se interessam por assuntos mais recentes e justifica dizendo que o capítulo que analisou “não permite a um jovem criar novas ideias sobre o passado porque são poucos jovens que tiram ideias do passado para o presente”.

As situações apontadas pelos alunos ao analisarem outros livros didáticos são indicativas das dificuldades existentes para aproximar os conteúdos e temas dessas obras com as experiências culturais dos alunos. Deve-se lembrar que as obras são produzidas para distribuição nacional e, apesar da existência de exigências nos editais do Programa Nacional do Livro Didático para que as diversas realidades sejam contempladas, isso efetivamente não tem ocorrido no que se refere aos livros do Ensino Médio. Depende fundamentalmente do professor a proposição de atividades que abram essa possibilidade – como fez a professora Clarice e como também se observou nas práticas do professor Márcio, por outros caminhos.

A coleta de documentos em suas casas, a necessidade de explicar alguns elementos relacionados as suas histórias, as apresentações dos trabalhos em aula e as discussões dos alunos, mesmo que realizadas em um tempo muito curto, em função do calendário escolar, permitem realizar uma avaliação positiva da atividade. Toda riqueza material e imaterial disponibilizada e socializada por meio das experiências narradas pelos alunos e pelos documentos trazidos contribuiu, dentro de alguns limites, para que os jovens alunos da escola Mundial pudessem conhecer mais amplamente a História da localidade, mas também da Nacional e Universal, pois, conforme Garcia e Schmidt (2011, p.23-25):

---

<sup>41</sup> **Estudos de História**. Helena Guimarães Campos; Mônica Liz Miranda; Ricardo de Moura Faria. Editora FTD. Código da coleção: 25061COL06.

ao organizar o ensino a partir dos documentos coletados nos arquivos familiares, não se substitui o conteúdo básico por conteúdos de História Local. Entende-se que, a partir desses documentos e dos materiais que os alunos produzem, dá-se um novo sentido àqueles conteúdos, porque encontram referência nas experiências individuais e coletivas dos alunos e professores, na dimensão cultural daquela comunidade. É com essa compreensão que os conteúdos, ressignificados a partir da experiência dos sujeitos na localidade, passam a compor os livros didáticos.

Para as autoras, a partir do trabalho com documentos guardados em estado de arquivo familiar, é possível produzir outros tipos de livro didático que contribuam para registrar memórias, contar histórias que foram silenciadas pela história oficial, de forma que os alunos possam atribuir outro significado aos conhecimentos históricos e à própria História.

As questões trabalhadas pela professora em aula, utilizando o livro didático para realizar relações com a cultura local, contribuíram para que os alunos percebessem a história da sua localidade como algo que faz sentido para a própria localidade, mas também contribuíram para que estabelecessem relações com a história nacional e universal de forma crítica, historicizando e problematizando diferentes experiências e os temas em discussão. Trata-se, também aqui, de uma forma de conhecimento nas aulas que permite aproximação com o que Edwards (2003) denominou de conhecimento situacional, especialmente quanto ao fato de que a realidade dos jovens é trazida como elemento problematizador dos conteúdos escolares, dando a eles novas significações.

Percebeu-se, portanto, como foi evidenciado ao apresentar as três seções sobre as formas de uso do livro didático, que as diferenças entre as aulas observadas estão fortemente ligadas com as formas pela quais os professores se relacionam com o conhecimento histórico, produzindo efeitos visíveis na estruturação das aulas e nos resultados dos trabalhos desenvolvidos com os alunos.

Para uma das professoras, a opção predominante de trabalho produziu a seleção de conteúdos clássicos, nos quais a sequência está organizada de acordo com critérios cronológicos, na perspectiva da História integrada. Para os dois outros professores, embora o livro se constituísse em referência para apresentar os conteúdos, havia outras possibilidades de trabalho na busca de ressaltar as relações entre os diferentes processos históricos, de modo a explorá-los de diversas formas, ficando evidente a preocupação dos professores com o processo de aprendizagem



de conteúdos universais, mas também com a construção de relações com a história local.

Quanto ao livro didático em uso na Escola Mundial, os professores apresentaram suas avaliações, se posicionaram e o utilizaram. Os jovens responderam positivamente às alternativas que acrescentaram recursos e possibilidades aos conteúdos do livro didático e evidenciaram, ao longo do trabalho de campo e na aplicação de instrumentos específicos, que são capazes de avaliar o ensino que recebem, bem como os livros que utilizam, como se procurou evidenciar com registros de campo ao longo do texto.

Na seção que segue, encerrando o quinto capítulo da tese, serão apresentados os resultados que permitem explicitar o que os alunos pensam sobre os livros didáticos de História que foram disponibilizados para a escolha dos professores no edital do PNLD de 2012.

### 5.3 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO: O PONTO DE VISTA DOS JOVENS ALUNOS

Em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático lançou o Guia das obras didáticas aprovadas e que seriam destinadas ao Ensino Médio. Esta foi a segunda vez que os professores brasileiros desse nível de ensino realizaram a escolha das obras.

No PNLD 2012 foram avaliadas 24 coleções; dessas, 19 foram aprovadas e as reprovadas, segundo o Guia, não atenderam ao estabelecido nos critérios de avaliação. Todas as obras foram avaliadas segundo critérios estabelecidos no Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 Ensino Médio. Dessa forma, entende-se que, ao chegar às mãos do professor para sua escolha, as obras já passaram por diversos processos de seleção; na ponta desse fio está o jovem aluno.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Para subsidiar o professor na escolha, a Secretaria de Educação Básica do MEC lança e envia às escolas um Guia de todas as coleções aprovadas, que tem a função de, ao chegar ao professor,

Uma das motivações principais da elaboração desta tese foi a aproximação com os jovens alunos, em especial os que estudam em Escolas do Campo, para ampliar a compreensão sobre suas relações com as aulas de História e, mais particularmente, com o livro didático de História. A justificativa dessa opção, como já referido, foi a experiência do pesquisador nas suas origens como criança e jovem do Campo, como professor de História para jovens em escolas públicas e as suas constatações empíricas e científicas quanto à presença do livro didático nas aulas, quanto às transformações ocorridas nos livros no âmbito do PNLD e, finalmente, quanto à existência de uma grande lacuna nas pesquisas sobre os livros, ou seja, a ausência dos jovens como sujeitos colaboradores nas investigações.

Portanto, um dos objetivos da tese dirigiu-se a conhecer como jovens alunos da Escola Mundial entendem que deva ser um livro didático de História que contribua para que aprendam. Para isso, foi proposta a aproximação com o espaço das aulas para observar as formas de utilização pelos alunos, bem como se organizou um conjunto de instrumentos para que os jovens alunos, usuários principais dos livros didáticos de História, pudessem expressar sua visão sobre esse objeto da cultura escolar.

Como se evidenciou na primeira seção deste capítulo, as observações de aula e as conversas informais permitiram concluir que os jovens alunos da Escola Mundial utilizam o livro com frequência, seja durante as aulas, seja em casa, e com diferentes finalidades. Portanto, houve ao longo do ano um contato frequente com o livro, utilizado de diferentes formas pelos três professores, o que abriu a possibilidade de considerá-los, efetivamente, usuários privilegiados e que poderiam desenvolver atividades avaliativas sobre os livros didáticos de História, expressando suas opiniões sobre eles.

O estudo foi realizado em todas as turmas do Ensino Médio da Escola Mundial, do primeiro ao terceiro ano. Foram usados instrumentos de pesquisa construídos com base em respostas obtidas em estudo anterior com outros jovens; ao realizar tal estudo, constatou-se que as experiências de escolarização que os jovens tiveram sustentam análises criteriosas sobre o livro didático de História, bem

---

apontar as principais características das obras, seus aspectos positivos e limitações, oferecendo elementos para que o professor que não teve acesso ao conjunto dos livros aprovados possa escolher a obra que melhor se adeque ao contexto de sua escola.

como permitem aos alunos manifestarem suas opiniões e posições sobre este artefato, quando solicitados a fazê-lo.

Assim, a partir de elementos apresentados por outros jovens ao fazer a avaliação de livros de História, foram elaborados os instrumentos de pesquisa utilizados com os alunos da Escola Mundial. Por outro lado, os instrumentos foram elaborados considerando-se também os critérios estabelecidos no Guia de livros didáticos PNLD 2012, em que as resenhas das obras aprovadas são estruturadas em itens relativos ao conteúdo e à forma dos livros, como se destacou no capítulo 4.

O primeiro instrumento aplicado aos alunos da Escola Mundial (APÊNDICE 1) foi composto de dez questões objetivas e duas discursivas, com espaço para registrarem, se assim quisessem, sua opinião a respeito das questões objetivas. Na sequência, foi aplicado um segundo instrumento, com o objetivo de reunir informações sobre o conhecimento histórico dos alunos. Este instrumento era composto de dez questões objetivas e nove discursivas, das quais as duas últimas tinham como finalidade que o aluno se colocasse como autor de livro didático e como tal escrevesse propostas de como seria um livro didático escrito para jovens do Campo.

Finalmente, um terceiro instrumento foi dividido em duas partes. Na primeira, os alunos trabalharam em duplas e, na segunda parte, individualmente. Na primeira parte, várias coleções aprovadas no PNLD 2012 Ensino Médio foram dispostas sobre a mesa da sala de aula e, a exemplo do que em geral fazem os professores nas escolhas dos livros didáticos, os alunos puderam também escolher, trocar e finalmente, a partir da escolha de um livro didático, selecionar um capítulo para análise, registrando no terceiro instrumento suas opiniões acerca do que era sugerido. A média de alunos participantes foi de 111 respondentes, todos matriculados nas turmas do período da manhã.



FIGURA 7 – COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD 2012.

FONTE: Pesquisa do autor (2013).

Seguindo procedimentos semelhantes àqueles usados no estudo de natureza exploratória realizado na escola urbana, como já descrito, tomou-se o cuidado também nesta Escola do Campo de deixar que os alunos examinassem o conjunto de obras disponíveis, antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Quanto ao primeiro instrumento de pesquisa, a primeira parte era composta por: identificação; dados do Livro Didático analisado; e perguntas relacionadas a critérios pessoais de escolha de um livro didático. As questões foram elaboradas com base na Ficha de Avaliação do PNLD 2012 – Ensino Médio. Por meio das 14 questões, os alunos registraram de forma objetiva e discursiva o resultado da sua apreciação.

Na segunda parte, composta de sete questões, os jovens registravam, em forma de parecer, sua opinião sobre elementos tais como a presença ou ausência de imagens, documentos apresentados, atividades, a valorização de manifestações dos conhecimentos prévios dos alunos. Buscou-se saber também a opinião dos jovens sobre as atividades, exercícios propostos e a relação do tema do capítulo escolhido com a sua vida, em uma perspectiva do passado, presente e futuro. Finalmente, uma questão solicitava que o aluno, a partir de sua análise, manifestasse se indicaria ou não a obra para outros jovens de sua idade.

Os dados apresentados a seguir revelam o que pensam os jovens acerca dos livros aprovados no PNLD 2012. Seus apontamentos foram elaborados a partir

do contato com essas obras que foram disponibilizadas para análise entre os dias 28 de novembro e 5 de dezembro. Os resultados obtidos a partir dos procedimentos descritos, articulados com elementos derivados da observação e de conversas informais com os alunos, são apresentados a seguir, organizados em torno de cinco subcategorias que permitem entender o ponto de vista dos jovens sobre os livros didáticos de História, na direção do que se propunha nesta tese.

### 5.3.1 Quanto à forma de organização dos conteúdos históricos

A coleção utilizada pelos alunos na Escola Mundial apresenta uma perspectiva identificada com a história intercalada, com os conteúdos organizados cronologicamente estabelecendo relações entre temas relacionados à História Geral (África, Ásia e Europa), América e Brasil.

Quando consultados sobre qual seria para eles o livro didático ideal para estudar História, os alunos colaboradores concordaram que o livro didático que apresenta organização curricular em ordem cronológica, mostrando o “início, o meio e às vezes o fim de um assunto”, é a forma mais fácil de estudar e estabelecer relações para que os acontecimentos/fatos sejam articulados.

Essa posição se aproxima da posição de outros jovens que estudam em uma Escola Urbana, que participaram do primeiro estudo realizado, como se pode observar a seguir:

*Texto claro e objetivo que desperte interesse; imagens explicativas e ilustrativas; tópicos organizados de cada aspecto da história estudada; ordem cronológica da História; atividades curtas e objetivas que precisem do raciocínio do aluno e que não sejam complexas (TF; ER. 15 anos, escola Urbana).*

*A forma cronológica faz com que os alunos aprendam sobre seus antepassados, como viviam antigamente e como foram evoluindo até os tempos de hoje (CG; 15 anos e JRL, 14 anos, Escola Mundial).*

Embora tenham se constituído, ao longo do tempo, críticas à forma de se organizar os conteúdos curriculares na perspectiva do quadripartismo francês, como

as feitas por historiadores como Chesneaux (1995), nota-se que entre os alunos há consenso de que estudar história a partir de uma ordem cronológica é mais fácil, pois mostra uma “evolução” de como as coisas foram acontecendo até chegar aos dias atuais.

As respostas dos jovens apontam que o trabalho escolar desenvolvido pelos professores de História, ao longo do ensino fundamental, produziu efeitos na compreensão sobre elementos que são constitutivos específicos do estudo da História, como a forma de organizar os conteúdos de maneira cronológica linear. Tal escolha por parte dos jovens pode ser tomada como indiciária da permanência, na sua formação anterior, dos modelos mais tradicionais de estruturação dos conteúdos.

Como professor e especificamente nas atividades exercidas no Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná ministrando cursos de formação continuada a professores de História do Estado, foi possível constatar que os professores tendem a se aproximar do ensino de História cronológica e linear principalmente por dois fatores. O primeiro diz respeito à sua formação, pois nos cursos de graduação, em grande parte, a História é trabalhada em disciplinas que são estruturadas a partir da divisão da História em um modelo denominado de quadripartite, com a clássica divisão da História universal em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, com os marcos temporais para realizar a divisão baseados em fatos ocorridos no ocidente europeu. O segundo fator, ligado ao primeiro, diz respeito ao fato de que, formados nesse modelo curricular, sua tendência é escolher livros com essa característica, que acabam sendo os mais escolhidos e, conseqüentemente, reforçam a decisão das editoras de produzirem obras com essa perspectiva. De certa forma, constitui-se um círculo difícil de romper.

Assim, como apontado por Garcia (2015), embora em outros momentos a lista de livros aprovados no PNLD incluísse algumas obras organizadas por temas, por exemplo, que rompem com a lógica da apresentação cronológica, “a análise comparativa dos dois últimos processos de avaliação evidencia o predomínio do tratamento cronológico dos conteúdos em 93% das coleções” e, ainda, segundo o próprio Guia, “em 75% das obras o tratamento temporal é pautado pela linearidade”.

Assim, pode-se dizer que, apesar das recomendações feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais favoráveis a abordagens temáticas, foram perdendo o pouco espaço que possuíam nas listas de obras aprovadas, evidenciando a pouca aderência dos professores a ela, o que acaba por se manifestar também na compreensão dos alunos sobre que é um bom livro de História.

Como afirmado por Caimi (2009), trata-se de uma questão importante, uma vez que diz respeito à compreensão de História que os professores construíram em seus processos formativos e de atuação profissional.

É importante compreender que não é a escolha do livro didático que determina a organização curricular da história escolar; ao contrário, são o contexto social-escolar, o projeto pedagógico, as intencionalidades educativas, os saberes escolares e os saberes docentes que determinam a escolha do livro didático, definindo se a opção recairá sobre uma organização temática, integrada ou seriada. (CAIMI, 2009, p. 9).

### 5.3.2 Quanto à presença de diferentes linguagens, documentos e tratamento como fontes

Os alunos da Escola Mundial apresentam entendimentos diversos quanto à importância do uso de documentos, fontes e linguagens na aprendizagem da disciplina de História. Para eles, as charges, canções, filmes e imagens que são disponibilizados nos livros didáticos e trabalhados pelos professores permitem que haja melhor entendimento do que está sendo estudado.

Em questões abertas, nas quais se solicitou aos alunos se manifestarem sobre a aprendizagem histórica a partir das diferentes linguagens e documentos presentes em seu livro de História, algumas opiniões merecem destaque, como se mostra a seguir:

*Apresenta a relação entre a situação atual e os fatos apresentados em documentos históricos (Alex, 16 anos, 2.º ano).*

*As fontes históricas presentes nos livros didáticos amplia nosso conhecimento porque muitas vezes só o texto não passa para nós todo o*

*conteúdo, e com documentos históricos conseguimos associar os fatos com mais facilidade (Alex, 16 anos, 2.º ano).*

A resposta de Alex, assim como de outros jovens da Escola Mundial, revela alguma compreensão de que o livro didático permite, como afirma Caimi, o estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades e dinamizando em sala de aula o estudo de documentos diversos. (CAIMI, 2009, p. 5).

Tiago e Rodrigo (ambos com 15 anos), quanto à qualidade do texto, variação de situações para o aluno aprender nos livros didáticos, em especial o que analisaram, aponta para a estrutura narrativa da História que, a partir do passado, presente e futuro, organiza o curso temporal que orienta em grande parte os estudos históricos presentes nos livros didáticos de História, como segue: “porque o que aconteceu antigamente muda o presente e vai mudar o futuro”. Por “antigamente” entende-se o passado, objeto do Ensino de História.

Ainda respondendo às mesmas questões, Nikael e Paulo, ambos com 15 anos afirmam que alguns livros *“poderiam ter mais explicações de documentos, relatos, etc.”*. Para Natalia, 15 anos, e Gabrielly, 14 anos, as narrativas dos autores *“ajudam os alunos a refletir e esclarecer situações de dúvidas”*.

Andreia e Dayane (15 anos) apontam para uma situação claramente relacionada ao contexto da aprendizagem histórica ao afirmarem que *“um relatório de Thompson foi colocado para fazer com que os alunos entendam mais sobre a História”*. Em grande parte das respostas, os alunos evidenciaram que atribuem importância à presença de documentos históricos; no entanto, também evidenciaram dificuldades na análise dos diferentes tipos de documentos, como se pode constatar na afirmação feita pelo aluno Rodan: *“as imagens que aparecem no livro são fotos da época que mostram as coisas do jeito que elas eram”*.

Esse é um elemento que deve ser considerado pelos professores ao trabalhar com os documentos. Como aponta Fronza (2012, p.197), ao tratar dos quadrinhos, “é importante que esses sujeitos compreendam que a História não é um retrato, uma pintura, do passado, mas sim que ela fornece subsídios para que se construam inferências sobre as experiências do passado validadas por meio das



evidências disponíveis”. Pode-se constatar que para muitos alunos os documentos presentes nos livros didáticos de História mostram verdades absolutas e, nesse sentido, o trabalho com o livro e os documentos que o compõem requer um protagonismo maior do professor no sentido de orientação, como apontado por Fronza.

Em relação às diferentes linguagens presentes no livro, os alunos também opinaram:

*[...] as imagens ajudam a compreender o que o texto pretende informar. Apesar de que muitas vezes os fatos não são seguidos de texto para ajudar a compreender o que as imagens representam (Nanda, 15 anos e Iago, 16 anos, 2.º ano).*

*Com as letras das músicas presentes no livro são mais fáceis de gravar e entender do que o texto (Edite, 14 anos e Ana, 15 anos, 1.º ano).*

Pode-se perceber, a partir das afirmações dos alunos, que há compreensão de que a História enquanto disciplina pode ser estudada também a partir de vários elementos. Percebem que o tipo de trabalho com os documentos e com as linguagens é adequado para que se construa conhecimento sobre determinados temas. Por outro lado, as linguagens entendidas como, filme, músicas, charges, quadrinhos, mapas, etc., permitem a realização do trabalho interpretativo e desconstróem a ideia de apenas uma possibilidade de apreensão do passado, o que auxilia na construção do conhecimento, como afirma o aluno Eli: *“existem fotos, pinturas, mapas que mostram o funcionamento de engenhos na época, as formas de representação de mapas com muito menos tecnologia que hoje, etc.”.*

### 5.3.3 Quanto às atividades didáticas propostas

Um dos elementos que se procurou destacar nos instrumentos de pesquisa diz respeito às atividades, buscando saber a opinião dos alunos sobre elas. Essa avaliação feita pelos alunos está relacionada à importância que as atividades

desempenham no processo de ensino e aprendizagem, como destacado por Bittencourt:

A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto (ou do capítulo) não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (BITTENCOURT, 2004, p.315).

Os alunos participantes das análises dos livros didáticos PNLD 2012, em número de noventa e um, foram solicitados a avaliar a qualidade das atividades propostas nas obras por eles escolhidas. Pretendia-se compreender se essas atividades eram significativas do ponto de vista dos alunos.

A análise apontou que para vinte e oito alunos as atividades são ótimas, trinta jovens disseram que as atividades eram boas, vinte e oito apontaram que as atividades eram regulares, três disseram ser insuficientes e dois disseram que as atividades estavam ausentes do livro. Dos diversos alunos que apontaram aspectos específicos acerca das atividades, quatro respostas foram selecionadas pela sua relevância, como segue.

Em se tratando de trabalho individual, do trabalho em grupo e do trabalho coletivo, as alunas Daia e Diana apontaram para a importância de se poder socializar com toda a classe suas respostas e assim construir significados, não apenas com o que se produziu individualmente, mas também com as opiniões dos colegas. Elas explicam: *“Porque ele (autor) propõe que nós alunos podemos responder as atividades discutindo com nossos colegas”* (Daia e Diana, 16 anos, 2.º ano). Elas defendem que atividades em equipes são mais produtivas e podem ampliar as possibilidades de se criarem situações problematizadoras em sala de aula, mobilizando os conhecimentos dos colegas na busca da resolução das questões.

É possível aproximar as respostas dessas alunas a um dos critérios de aprovação expresso na ficha de avaliação do PNLD 2012; elaborada com base nos critérios que constam do Edital do PNLD 2012, solicita-se aos avaliadores observar se a obra favorece “a aprendizagem colaborativa por meio do estímulo à interação

dos alunos e à exploração de múltiplas atividades de socialização de modo variado ao longo da obra” (BRASIL, 2012, p.133).

As alunas Regina e Julia destacaram um elemento muito específico da obra que analisaram: o autor inseriu as atividades em meio aos textos e não no final do capítulo, como normalmente ocorre em outras obras. Para elas, essa forma utilizada pelo autor não apenas facilita o entendimento, como insere os alunos na compreensão do contexto estudado:

*Porque tem perguntas do meio dos textos, isso facilita a organização do entendimento (Regina e Julia, 17 anos, 3.º ano).*

Avaliações sobre o lugar das atividades em relação aos textos também foram feitas pelos alunos Nanda, Iago e Alirio, quando dizem que

*O livro possui atividades, mas as atividades não estão na sequência do capítulo, mas sim no fim do livro. Isto pode dificultar a aprendizagem, pois o aluno necessita sair do capítulo para realizar as atividades (Nanda, 15 anos e Iago, 16 anos, 2.º ano).*

*Está bom porque fica fácil para responder as questões, pois está dialogando com o aluno (Alirio, 16 anos, 1.º ano).*

Não houve consenso entre os estudantes quanto ao lugar em que as atividades devem ser inseridas no livro, pois alguns defendem que há maior facilidade de compreensão quando as atividades estão dispostas no meio do capítulo, enquanto outros avaliaram a obra consultada como *Regular* por causa das atividades, expressando-se da seguinte forma:

*Eu só achei meio esquisito ter no meio das atividades questões do ENEM, deveria ser feito isso no final do livro, pois às vezes nos perdemos e atrapalha um pouco a compreensão (Claudia, 14 anos, 1.º ano).*

Um número significativo de alunos defende que todo livro deveria trazer questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de vestibulares das universidades brasileiras, possibilitando aos jovens conhecer mais de perto as

questões propostas nas principais provas e exames que dão acesso ao ensino superior. Trata-se de um critério relevante para boa parte dos jovens para afirmar a qualidade do livro e, ao mesmo tempo, é uma evidência de que, para esse conjunto de jovens de uma escola do Campo, o ensino superior coloca-se como uma expectativa, diferentemente de outros jovens de escolas Urbanas ou do Campo.

*Pensa em nosso futuro com questões para o Enem e vestibular e também podemos rever o capítulo fazendo mais atividades e fixando melhor o conteúdo (Marília e Lilian, 16 anos, 2.º ano).*

*As perguntas estão de acordo com o conteúdo do capítulo, são bem objetivas e tem preparatório para o Enem e vestibular, isso é ótimo porque tem gente que não pode pagar um pré-vestibular e no livro já tem a chance de ter um preparatório qualificado e de fácil acesso (Hanna, 17 anos e Mina, 15 anos, 1.º ano).*

As alunas Marília, Lilian, Hanna e Mina defendem, concordando com a maioria das respostas, que todo livro deve trazer questões do Exame Nacional do Ensino Médio e de vestibulares das universidades brasileiras. Para elas, essa é uma forma de conhecer mais de perto as questões cobradas nos principais concursos que dão acesso ao ensino superior.

A respeito de exercícios baseados em testes de múltipla escolha, as alunas reconhecem em conversas informais que servem apenas para memorização de informações, no entanto, sem conhecê-las não têm chance de concorrer com outros estudantes que, segundo elas, tiveram oportunidade de frequentar um curso preparatório.

Pode-se concluir, em análise que coincide com a dos alunos, que há um espaço fortemente marcado por atividades que estão em conformidade com programas de vestibulares e do ENEM, o que por si só não se constitui em um problema ou representa um demérito. Deve-se reconhecer o crescente interesse dos alunos em fazer o ENEM para buscar uma vaga no ensino superior e para eles os livros tornam-se um recurso para usar em sua preparação para este exame, ou mesmo para o vestibular. Nesse sentido, as atividades desse tipo são um elemento de valorização dos livros didáticos por esses jovens.

### 5.3.4 Quanto à relação dos conteúdos com a realidade dos jovens alunos

Uma das questões que orientou a realização desta pesquisa, cujo objetivo central é entender a presença do livros didáticos em aulas de História em uma Escola do Campo, diz respeito às possibilidades de relação entre os assuntos do livro e a experiência social dos jovens alunos.

Quando perguntados se os documentos e temas apresentados nos livros analisados tinham alguma relação com a vida e a história deles, ou com alguma situação que poderia estar presente em seu futuro, os jovens apresentaram respostas com diferentes conteúdos:

*Não, este assunto está bem esquecido atualmente porque além de os samurais existirem há muito tempo, muitas pessoas acham que isso não é interessante. (Nikael, 14 anos)*

*Algumas imagens sim, mas algumas não. Um exemplo são os computadores que têm a ver com minha vida, já as imagens dos trabalhadores não, nem com meu futuro e acho que nem a dos jovens. (Day, 14 anos).*

Para os alunos, temas como *Idade Média* ou *Egito Antigo* pouco têm de relação com suas vidas, para eles não há conexão entre os temas do passado e sua vida presente. Por outro lado, há um entendimento por parte de outros alunos de que as histórias presentes no livro didático que eles analisaram possuem algumas relações com suas vidas, afirmando que

*Sim, porque moro em um lugar colonizado por poloneses que vieram após a Primeira Guerra Mundial. No entanto entende que “com minha história não, só com meus avós” (Edenilson, 16 anos).*

*Sim porque se o que aconteceu não tivesse acontecido talvez o Brasil não seria um país com tanta liberdade de expressão (Rod, 15 anos).*

Rod se refere ao período da ditadura militar no Brasil e afirma que soube sobre o tema a partir de pesquisa na internet e agora que se deparou com o tema no livro didático lembrou do processo que levou o Brasil a passar por uma ditadura e depois democracia.

Muitos alunos acreditam que o que aconteceu no passado não afeta sua vida no presente e muito menos a vida futura dos jovens. Percebe-se que Ednilson não vê ligação entre sua História e a de seus antepassados, reduzindo assim as possibilidades de compreender relações de causalidade entre fatos históricos e a vida de sua família e a sua própria. Essa questão alerta para a necessidade de criar condições, nas obras didáticas e nas aulas de História, para que os alunos realizem conexões entre o momento histórico vivido e outros tempos que ajudaram a construir o presente.

De forma semelhante, Daniel não consegue estabelecer relação entre o passado e o presente mesmo já tendo estudado, no Ensino Fundamental, o conteúdo. *“Não, porque foi uma guerra que aconteceu há muito tempo e não afeta em nada os jovens de hoje”*. Daniel se refere à Primeira Guerra Mundial. É importante esclarecer que esse conteúdo é trabalhado no Ensino Fundamental e este é um tema muito explorado pelos professores por chamar a atenção dos alunos.

Na tentativa de compreender a visão dos alunos sobre essas relações entre os assuntos do livro e suas experiências, foi feita uma pergunta na direção de saber se, caso os temas fossem trabalhados de forma relacionada à vida deles, poderiam fazer o jovem ser uma pessoa atuante e crítica na sociedade em que vive. Seguem as respostas dadas pelos alunos:

*Sim, porque a pessoa poderia ter mais conhecimento que outras e então ele poderia criticar ideias erradas de outras pessoas* (Nikael, 15 anos).

*Porque deveria saber mais, estudar mais e desenvolver uma crítica sobre isso* (Agda, 17 anos, 2.º ano).

Para Agda, o tema, sobretudo sobre cidadania, está pouco explorado no livro didático de História e isso não ajuda a formar uma consciência crítica sobre o assunto; ela acredita que o tema presente no livro didático, especialmente da forma como foi trabalhado, não ajudaria o jovem a ser mais atuante.

Esta relação pode ser examinada a partir de Paulo Freire, quando aponta que uma das características da consciência crítica esta no “anseio de profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências” (FREIRE, 2011). A aluna Agda, ao analisar as obras aprovadas pelo PNLD 2012, aponta a necessidade

de um complemento quanto ao tema cidadania, evidenciando elementos de uma consciência crítica que anseia por maior conhecimento do tema. Deve-se destacar que um dos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História é se as obras estimulam algumas reflexões sobre a sociedade contemporânea; será desclassificada aquela que não desperte “os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vistas à construção da cidadania”. (BRASIL, 2008, p. 15).

Rodrigo afirma que “se os jovens soubessem da História do Brasil talvez eles entendessem melhor e criticariam a sociedade em que vivemos”. Para Rodrigo, que analisou um capítulo sobre ditadura militar brasileira e o processo posterior de abertura, o livro didático de História contribui para que se conheça a História do país e que se todo jovem se tivesse esse conhecimento certamente a sociedade seria melhor.

O Edital PNLD 2012, dentre suas considerações sobre o ensino da História escolar, chama a atenção para o objetivo central do ensino e aprendizagem de História:

Valorizam-se, contudo, as especificidades da História escolar, que deve favorecer a que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaçotemporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém. (Edital do PNLD 2012 - Ensino Médio).

Um dos critérios eliminatórios no componente curricular História, expresso tanto no Edital quanto no Guia PNLD 2012, observa-se a obra “orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, com base nesse entendimento, **a compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo**<sup>43</sup>” (BRASIL, 2012, p. 14).

A partir da análise realizada pelos jovens alunos, pode-se afirmar que, mesmo com a exigência estabelecida no PNLD, os temas e os problemas levantados nos livros didáticos de História para alunos do Ensino Médio das escolas brasileiras são insuficientes para evidenciar as relações entre o passado e o presente e, assim, segundo os jovens, pouco contribuem para a compreensão da realidade em que vivem.

---

<sup>43</sup> Grifo do autor.

### 5.3.5 Adequação dos livros a outros jovens

O edital PNLD 2008 - História pontua que “a história escolar e, consequentemente, a obra didática, deve ensinar não só o conhecimento histórico, mas também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento, entendendo que os vestígios do passado fazem parte da memória social e, como tal, devem ser preservados como patrimônio da humanidade”. (BRASIL, 2008, p. 27).

Uma das formas escolhidas para analisar o ponto de vista dos jovens sobre o livro didático consistiu em perguntar se indicariam a obra que eles analisaram para uso na sua própria turma ou em outras turmas de jovens do Ensino Médio. Dentre cento e onze alunos que responderam a essa questão, apenas catorze disseram que não indicariam a obra para ser trabalhada em sua escola, evidenciando um alto grau de aprovação das obras analisadas.

As justificativas para não indicar as coleções são variadas e têm relação direta com aprendizagem. Os alunos Nicus e Cris, ambos do 1º ano, disseram que não indicariam a obra porque

*Os textos são muito complicados e não permitem entender a história. A obra apresenta poucos gráficos, quadrinhos e mapas o que dificulta aprender (Nicus e Cris, 15 anos, 1.º ano)*

*A obra não apresenta nenhuma novidade e, portanto, não nos faz aprofundar o conhecimento (Doug e Val, 17 anos, 3.º ano).*

*Porque se o levarmos para casa pouca coisa será entendida, pois a linguagem é muito formal (Ana, 15 anos, 1.º ano).*

Várias são as explicações apontadas pelos alunos para não indicar a coleção para trabalho em sala, cada um com um tipo de preocupação relacionada à forma de aprender história. Dois elementos chamam a atenção: o primeiro diz respeito ao que Doug e Val apontaram, pois para alunos como eles, que já passaram por outras experiências de uso do livro de história, tudo parece se repetir, ou seja, os conteúdos parecem ser sempre os mesmos.



Os apontamentos dos alunos podem ser entendidos como uma contribuição às discussões curriculares e à produção de livros didáticos, podendo estimular reflexões aos educadores e autores de livros didáticos de Ensino Médio quanto à necessidade de novas referências para trabalho histórico em sala de aula. Sabe-se que, de fato, a programação da disciplina está estruturada em temas que repetem programas desenvolvidos no Ensino Fundamental e, mesmo quando há algumas diferenças quanto à profundidade nos temas ou relações analisadas, acabam sendo percebidos como uma repetição – o que certamente desestimula os jovens.

Outro elemento que levou os alunos a não recomendarem o livro para outros jovens diz respeito à linguagem. Vários alunos, ao avaliarem o capítulo escolhido, fizeram referência a esse problema, indicando que seria necessário apresentar os textos em uma linguagem acessível e, portanto, permitindo que o jovem compreenda o texto, estando na escola ou fora dela.

No entanto, é preciso dizer que essa dificuldade não foi uma opinião unânime entre os jovens. Os noventa e sete alunos que disseram indicar para outros jovens o uso da obra justificaram que:

*O livro é bem explicativo, de fácil linguagem, contém bastante informações, imagens e outras opções para aprender fora da escola (Aria, 17 anos, e Celia, 16, 2.º ano).*

*O capítulo que escolhemos tem tudo, gráfico, mapa e tabela que ajuda a entender melhor e realizar as atividades que são elaboradas com base neles (Edu, 16 anos, 1.º ano).*

*Os textos são bons, as atividades são bem elaboradas e elas não abrangem apenas os conhecimentos do livro, mas também outras situações de aprendizagem a partir do ENEM e atividades relacionadas às faculdades (José e Messi, ambos com 17 anos, 3.º ano).*

Com base nas atividades avaliativas realizadas pelos jovens, pode-se afirmar que alunos de Ensino Médio possuem condições de analisar e avaliar o livro didático, apontar dificuldades, mostrando o que é significativo para ele na construção da aprendizagem histórica e problematizando textos, atividades, linguagem e abordagens presentes nos livros.

As respostas dos jovens mostram que o trabalho escolar desenvolvido pelos professores de História, ao longo do ensino fundamental, produziu efeitos na compreensão dos jovens sobre o que é um bom livro de História, bem como sobre elementos que são constitutivos específicos desse conhecimento, como a presença de documentos e a cronologia. E evidenciam também que são capazes de analisar, avaliar e escolher com bases em critérios, inclusive alguns elaborados a partir de suas experiências.

Para Rüsen (2010b), “a verdadeira finalidade de um livro de História é tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história” (p.112). Nesse sentido, entende-se que, ao ensinar História para jovens alunos do Ensino Médio que já possuem uma trajetória dentro do sistema escolar, as narrativas do autor, indicação de trabalhos com fontes e documentos devem se apresentar ao jovem de maneira que o estudo da História tenha sentido e, sobretudo, que aponte significados com formas diferentes e por vezes contrária, de forma a permitir ao aluno a formação de opinião histórica sobre o presente e no passado.

Há que se apontar que os alunos, que são os usuários privilegiados dos livros, pouco têm sido ouvidos pelas pesquisas para saber o que pensam a respeito dos livros que utilizam. A partir dos dados produzidos etnograficamente, pode-se destacar que os jovens alunos participantes desta investigação – tanto os que participaram dos estudos iniciais em uma escola urbana e aqueles que participaram da pesquisa na escola do Campo – atribuem importância ao livro didático de História na sua aprendizagem.

Apesar desse reconhecimento, que se constitui em uma avaliação positiva da presença do livro em sua vida escolar, os jovens foram capazes de avaliar criticamente o conteúdo e a forma dos livros examinados, inclusive quanto à abordagem cronológica e temática da História, justificando seus pontos de vista e, em muitos elementos, coincidindo com critérios estabelecidos pelos especialistas em História que participam do PNLD.

Dessa forma, ao finalizar este capítulo, reafirma-se a necessidade de repensar a forma como a escola abre espaço para jovens opinarem e avaliarem os processos de ensino e sua aprendizagem, dando a eles a oportunidade de participarem de decisões que afetam a sua vida na escola, mas também a sua formação em um sentido mais amplo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que ainda existem poucos estudos empíricos sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula, como apontado por Jörn Rüsen (2010b), e centrando a atenção especialmente nas relações entre os jovens de uma escola do Campo e os livros didáticos de História, iniciei a investigação que deu origem a esta tese, orientado inicialmente pelas seguintes questões:

- a) O que pensam os estudantes de uma Escola do Campo sobre o livro didático de História que estão utilizando?;
- b) Como avaliam os elementos constitutivos do livro didático de História, produzido e distribuído dentro do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD?;
- c) Que significados o conhecimento histórico trazido pelo livro didático de História tem para os jovens do Campo?;
- d) Há especificidades que devem orientar o ensino e a aprendizagem histórica, e por consequência a produção de livros didáticos, para jovens alunos nas escolas do Campo?

Para buscar respostas a estas questões, optei por uma abordagem etnográfica, como forma de entendimento do espaço escolar, em especial a sala de aula, pois a etnografia resulta em uma nova forma de compreender as relações e possibilita, a partir das conversas informais e registros, construir conceitos mais elaborados acerca de algumas relações que constituem o objeto pesquisado de pesquisa.

Elsie Rockwell (1986) defende que em uma investigação etnográfica o avanço do trabalho de campo convence cada vez mais o investigador de que as respostas a muitas perguntas técnicas sobre essa abordagem metodológica não são técnicas. Concordo com Rockwell (1986, p.13-14) quando afirma que *“No hay una*

*norma metodológica que indique qué se debe hacer 'tecnicamente'. Lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye*<sup>44</sup>.

De fato, esta é uma questão interessante no processo de construção de uma tese, pois, ao ser abordado acerca do trabalho que vinha realizando, a primeira pergunta que me faziam era: *qual a sua tese?* Neste caso, ao início, não havia uma tese definida, havia sim pressuposições e perguntas. Foi na relação com os sujeitos e com o objeto que de fato uma tese foi se anunciando e tomando corpo. Realizar uma investigação de caráter etnográfico cujo objeto de estudo está relacionado com uma escola do Campo, o ensino de história e o uso do livro didático é tarefa complexa.

As pressuposições que orientaram a investigação foram divididas em três grandes eixos ou temas: Ensino de História, Livros didáticos e Etnografia como um modo de produção de conhecimento em educação. Parte das pressuposições sobre livros didáticos foram assim sintetizadas:

- a) os livros didáticos guardam estreita relação com a forma pela qual a escolarização se processa em cada momento histórico e em cada sociedade;
- b) apesar de se encontrar na literatura acadêmica o conceito de “livro didático ideal” para ensinar História (RÜSEN, 2010b), acredita-se que se pode pensar apenas em aproximações e distanciamentos em relação a determinadas concepções e finalidades do ensino de História;
- c) apesar de transformações ocorridas a partir dos critérios do PNLD, os livros não se apresentam isentos de problemas e, portanto, seu uso precisa ser criticamente realizado pelos professores;
- d) pouco se conhece ainda sobre as dinâmicas de uso dos livros nas aulas e os resultados na aprendizagem dos alunos;
- e) de forma mais restrita, pouco se sabe sobre a relação que professores e alunos de escolas do Campo estabelecem com os livros e com seus conteúdos.

Com essas pressuposições, teve início a investigação, que foi centrada especialmente no jovem aluno de Ensino Médio que estuda em uma Escola do

---

<sup>44</sup> Tradução livre do autor: Não há uma norma metodológica que indique o que se deve fazer tecnicamente. O que realmente é feito no campo depende do objeto que é construído.

Campo e suas relações com o livro didático de História. Em especial, o interesse era conhecer o ponto de vista dos jovens sobre os livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático em 2012, a partir da forma como estes jovens exploram um capítulo de livro didático de História sem a presença de seu professor ou professora.

Os resultados do trabalho etnográfico desenvolvido foram apresentados ao longo dos capítulos que compuseram este texto e que retomo sinteticamente para fazer as considerações finais. No capítulo dois, busquei apontar os significados e modos de ensinar e aprender História, a partir do debate acadêmico e documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que fornecem as orientações aos professores para atuar nas escolas básicas, quanto a essa disciplina específica.

Silva e Fonseca (2010, p. 14), em artigo que discute o ensino de História, afirmam que “a produção acadêmica e as publicações sobre ensino de História se ampliaram, assim como muitas problematizações relevantes sobre Ensino e História, por diferentes agentes e instituições, procurando responder a questões emergentes nesse campo de análise”. Assim, questões relacionadas ao que é aprendizagem histórica também estão presentes no capítulo.

Muito embora essas preocupações tenham sido ampliadas ao longo dos anos sobre o lugar e o papel do ensino de História no âmbito da educação brasileira – e as pesquisas apontadas nesta tese indicam isso, o que se percebeu no decorrer do estudo etnográfico é que as aulas de História ainda pouco dialogam com o tempo e a história dos sujeitos, nesse caso específico com os jovens e suas experiências. Foi possível constatar, nas palavras dos alunos, que a ausência dessas relações acaba diminuindo a possibilidade de conhecer e compreender o mundo que os cerca, em especial as relações que constituem a vida de sua comunidade.

Outra questão fundamental discutida e aceita no campo do Ensino de História é o uso de fontes em situação escolar para favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador”. (BITTENCOURT, 2004, p. 327). Nas aulas observadas, os documentos presentes nos livros didáticos foram pouco explorados e, na maior parte das vezes, não foram tratados metodologicamente como fontes.

Essa constatação feita no trabalho etnográfico dialoga com os resultados de pesquisa realizada por Anne Ferreira da Silva (2013), que examinou livros didáticos

do ensino fundamental que explicitamente se propõem a trabalhar com documentos históricos. A autora verificou que, embora incluindo documentos como imagens, charges e outros, os autores dos livros examinados não tratam esses documentos adequadamente como fontes e também não apresentam orientações aos professores sobre como explorar os documentos disponibilizados.

Ainda no capítulo dois, foram apresentados conceitos e relações que dizem respeito aos livros didáticos enquanto um artefato da cultura escolar que afeta os processos de ensino e de aprendizagem de diferentes formas. Pôde-se concluir que os professores colaboradores, embora possuísem autonomia para exercer seu trabalho, pouco utilizaram documentos disponibilizados no livro didático em uso.

Foi possível verificar que o planejamento anual da escola onde se realizou o trabalho empírico aponta para o trabalho com a História temática, sustentada nos eixos relações de trabalho, relações de cultura e relações de poder. No entanto, a observação etnográfica evidenciou não ser essa a forma efetivamente existente na organização das aulas. Caimi apresenta questões que permitem entender o encaminhamento do trabalho de ensino de História na Escola Mundial:

É preciso reconhecer também que a organização dos conhecimentos históricos por temáticas ou eixos temáticos requer maior protagonismo do professor, no sentido de estudo e aprofundamento da história-conhecimento, bem como uma cultura geral mais sólida, que lhe permita dialogar com inúmeras fontes e transformá-las em linguagens de ensino e aprendizagem. Aliado a isso existe o fato de os programas curriculares acadêmicos, na quase totalidade dos cursos de graduação em história, terem sido organizados na forma clássica, por períodos e idades, desde a sua origem e por longos anos. (CAIMI, 2009, p. 6-7).

Essa problemática discutida por Caimi tornou-se importante nesta pesquisa, pois demonstra que, embora haja um programa curricular de abordagem temática no Projeto Político-Pedagógico da escola, os professores, ao realizarem suas escolhas do livro didático, não levam em consideração essa opção, em parte porque na licenciatura sua formação não os qualifica para assumirem tais proposições nas aulas de História, preferindo seguir com a ordenação cronológica espacial clássica definida por datas e períodos preestabelecidos – e relembra-se que é essa a opção presente no livro utilizado.

Nos capítulos três e quatro, apontei alguns elementos que caracterizam a abordagem etnográfica educacional assumida na pesquisa, compreendendo que as

observações feitas no trabalho de campo são entendidas enquanto possibilidade não apenas de descrever a especificidade daquele caso particular, mas também de trabalhar e construir relações teoricamente mais complexas em relação ao objeto.

A opção pelo trabalho etnográfico justifica-se pela busca de respostas que não se dariam somente a partir da análise de documentos. O mergulho no cotidiano escolar mostrou o quão pouco sabemos sobre as dinâmicas de uso dos livros nas aulas. Nesta imersão de longo tempo nas aulas de História em uma escola do Campo, foi possível verificar que o livro didático é um objeto constitutivo das dinâmicas de sala de aula e, sobretudo, fortemente ligado à vida do aluno. Os jovens, sujeitos do conhecimento histórico, buscam no livro o conhecimento mais sistematizado quando a explicação dos professores não foi suficiente ou na própria ausência em uma aula, situação em que os conteúdos não faziam sentido.

Os alunos colaboradores mostraram-se muitas vezes criativos em se tratando do uso deste artefato, apropriando-se e reelaborando os conteúdos do livro. Em outras palavras, quero dizer que somente o trabalho de campo intensivo e prolongado para observar e registrar permitiu a descrição analítica das dinâmicas das salas de aula em que as observações aconteceram.

Ao longo do processo etnográfico pude verificar ainda, como já relatado, situações de desconforto dos professores com minha presença, aliás, um dos dilemas do trabalho de caráter etnográfico. O imprevisto ronda cotidianamente a investigação, mas também produz a riqueza do estudo de campo, como ocorreu no caso da recusa da professora da Escola da Ilha, que solicitou que eu não acompanhasse mais suas aulas. O desconforto era visível e eu já havia tomado a decisão de conversar com ela sobre a questão. Em comum acordo, o trabalho empírico nessa escola foi interrompido. A partir deste fato, foi possível ter uma percepção mais aprofundada da complexidade do trabalho etnográfico.

O cotidiano escolar torna-se plural quando se está inserido nele e tudo se torna possível, mesmo quando “os sujeitos da pesquisa teimam em não se deixar traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo suas próprias definições, não seguem nosso roteiro, nossas previsões, nem nossos acordos [...]”. (ESTEBAN, 2003, p. 201-202).

Esta investigação possibilitou constatar que o pesquisador, ao se inserir no ambiente escolar, torna-se parte dela, não é neutro. Por muitas vezes os professores

colaboradores requisitavam minha participação nas aulas, sobretudo quando tinham dúvidas sobre algum assunto ou mesmo quando se sentiam inseguros sobre determinado tema. Minha participação, embora rápida e pontual, acabava construindo pontes, principalmente quando em muitos casos eu afirmava que era preciso consultar outras fontes para responder o que se perguntava. Os alunos passaram a perceber que o pesquisador também tinha dúvidas como o professor ou professora e, portanto, buscavam, em alguns momentos, construir seus conhecimentos juntamente com o pesquisador, com indagações e dúvidas sobre conteúdos relacionados ao livro ou a questões como os exames para ingresso no ensino superior.

Esses momentos proporcionaram, em diversas oportunidades, perceber que alunos como Alex, Valquíria, David, Valesca entre outros tinham um pensamento elaborado acerca de temas relacionados à aprendizagem histórica. Os registros permitem afirmar que suas reflexões apontam para a necessidade de que, na elaboração de materiais para ensino, em especial o livro didático, sejam considerados tanto os saberes dos professores quanto os dos alunos.

A partir dessas experiências, foi possível constatar que os livros didáticos guardam estreita relação com a forma pela qual a escolarização se processa em cada momento histórico. Entre outros elementos, pude constatar, a partir das observações e conversas com os alunos, que os temas trabalhados no Ensino Fundamental despertam o interesse pelo passado; no entanto, os mesmos temas se repetem no Ensino Médio, o que acaba desestimulando o estudo, que se torna repetitivo e pouco desafiador.

No capítulo quatro realizou-se uma análise do ensinar história na Escola Mundial a partir do livro de História (PNLD) em uso nas aulas. A partir das respostas dos questionários das observações e análise de documentos, foi possível discutir as dinâmicas das aulas de História na Escola Mundial, o que pensam os professores sobre o livro didático e o ensino de História e finalmente concluir que os alunos do Ensino Médio da Escola Mundial são jovens que pertencem a um tempo histórico e como tal respiram a cultura de seu período. Esses jovens têm acesso a celulares com internet e, como consequência, às redes sociais, baixam músicas e também preservam o passado nas festas locais.



Isso fica claro nas conversas informais quando, mais à vontade, falam de suas vidas, de suas formas de trabalho que ainda guardam resquícios dos antepassados quando confeccionavam caixas e balaies para transportar a produção agrícola para a Cidade, em carroças; muitos desses jovens iniciam suas vidas de trabalho no Campo confeccionando, da mesma forma, as embalagens para transporte de produtos, agora em caminhões.

Foi possível ainda conhecer seu ponto de vista sobre a posse da terra e que suas opiniões sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - estão marcadas pela forte tradição de imigração da localidade. As discussões sobre o tema do trabalho no campo, sobre a luta pela terra e outros relacionados à temática do mundo rural apresentaram-se em uma perspectiva conservadora dos alunos e evidenciaram a carência de aprofundamento de temas de relevância social no espaço das aulas observadas.

No capítulo cinco focalizei a questão central que motivou a investigação, ou seja, a presença do livro didático de História e, em especial, aspectos e elementos valorizados por professores e alunos do Ensino Médio em uma Escola do Campo, quando usam, examinam e avaliam os livros didáticos de História incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. O pressuposto foi a necessidade de fazer aproximações com as salas de aula para compreender o que professores e alunos pensam sobre os manuais escolares e de que forma os utilizam para ensinar e aprender.

Pôde-se constatar que, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, a maioria dos jovens conseguiu definir critérios de caráter geral, mostrando avaliações fortemente marcadas pela preocupação com o tipo de texto, de ilustração e de atividade. As críticas apresentadas por eles sugerem que os livros, ainda que aprovados nos programas nacionais, talvez não atendam às necessidades desses jovens quanto ao tamanho dos textos, à linguagem, à forma de abordagem dos conceitos e às formas de uso de imagens e outros recursos com a finalidade de apoio à compreensão do texto escrito.

Quanto à especificidade do conteúdo de História, ficou evidenciada a compreensão de um número significativo de alunos quanto ao fato de que para aprender História é necessário ter contato com documentos, opinião que pode ser tomada como indicativa de alguma construção feita na escolarização fundamental

sobre essa questão teórica e metodológica no que se refere à especificidade da História.

Quanto à forma de apresentação cronológica dos assuntos, evidenciou-se que, apesar de haver coleções de História Temática disponíveis e de ter havido ao longo das últimas décadas uma avaliação positiva do PNLD aos livros com essa característica, a experiência escolar anterior desses jovens esteve mais ligada à perspectiva didática que organiza os conteúdos em uma sequência linear dos acontecimentos.

Portanto, a pesquisa evidenciou que os alunos apontam critérios de diferentes tipos, incluindo-se critérios da ciência de referência, e mostraram-se capazes de elaborar e aplicar critérios que foram, em parte, coincidentes com os critérios utilizados pelos professores, na mesma escola, para a escolha do livro.

Assim, se os critérios apontados pelos jovens alunos coincidiram, em grande medida, com os critérios de escolha dos professores, existe uma potencialidade de continuidade de estudos nessa temática para compreender melhor as relações entre as escolhas desses sujeitos escolares e suas experiências posteriores com os livros escolhidos.

Ainda, pode-se destacar que a discussão sobre o que é um bom livro de História é um tema a ser incluído nos diferentes espaços e ações formativas de professores, dando a esse artefato da cultura escolar maior visibilidade nos programas dos cursos de licenciatura. A valorização dos processos de análise dos livros didáticos pelos professores – formados e em formação – poderá fornecer instrumentos teóricos e metodológicos que potencializem sua análise e utilização adequada e crítica nas aulas, incluindo-se aqui a incorporação dos jovens como sujeitos que poderão contribuir para a escolha dos livros, nas escolas.

Em síntese, o quinto capítulo da tese trouxe evidências para afirmar que os alunos do Ensino Médio da Escola do Campo, colaboradores desta pesquisa, demonstraram possuir opiniões consistentes e bem fundamentadas a respeito do uso que fazem do livro didático de História, bem como foram capazes de apresentar justificativas para recomendar ou não os livros que analisaram para outros jovens.

A partir disso, quero destacar alguns elementos em caráter de conclusão. O primeiro relaciona-se à necessidade que os alunos têm de encontrar significado naquilo que estudam. Esta é uma condição que eles anseiam em todas as

disciplinas; contudo, no caso da aprendizagem em História, os alunos afirmam que o conhecimento histórico contribui para o posicionamento crítico e para a compreensão das conexões entre suas experiências individuais e os acontecimentos do passado, tanto familiares como de outros povos. Esta necessidade discente está em perfeita sintonia com as finalidades do ensino de História preconizadas pelos especialistas da área.

O segundo elemento relaciona-se ao desafio que essa constatação coloca aos professores, mas também aos autores de livros didáticos para o Ensino Médio. Se por um lado, como afirmado por Weisheimer (2005), o desenvolvimento do capitalismo no Campo contribuiu para diluir as fronteiras materiais e simbólicas entre os meios urbano e rural, colocando os jovens em uma experiência em que os valores rurais e urbanos se articulam, por outro lado foi a experiência histórica, cultural e social do grupo e, portanto, o conhecimento local que mobilizaram mais fortemente os jovens para os conteúdos escolares, como evidenciado no trabalho de construção da maquete e com documentos guardados em arquivos familiares realizado pela professora Clarice.

Assim, deve-se discutir se os livros didáticos para jovens alunos de escolas do Campo devem deixar de apresentar os conteúdos de História que são apresentados aos jovens das escolas urbanas. O vestibular e o ENEM são considerados pelos jovens da Escola Mundial como possibilidades e, assim, os conteúdos universais são valorizados por eles, incluindo-se aqui os exercícios retirados de provas e exames a título de modelo ou referência.

Mas também é necessário discutir se é possível abrir espaços nos livros didáticos para o estabelecimento de relações com as diferentes experiências dos jovens que cursam o Ensino Médio em escolas brasileiras, inclusive aqueles que estudam em Escolas que – embora com diferenças significativas entre elas – são denominadas de Escolas do Campo. Essa é uma questão relevante quando se entende que é preciso dar sentido aos conteúdos escolares, aproximá-los da realidade dos alunos, para que sintam-se também sujeitos da História.

Finalmente, a partir dos resultados da pesquisa realizada, é possível defender a tese de que o livro didático de História deve permitir a aprendizagem histórica dos alunos para além dos limites imediatos de sua experiência particular. Nesse sentido, as especificidades dos jovens alunos do Campo devem ser a

referência de origem, mas não a grade de confinamento no desenvolvimento do ensino de História.

A ação dos professores e a estruturação do livro didático devem levar em conta a experiência particular dos jovens e, a partir dela, situar a referência histórica do(s) passado(s) que engendraram o(s) presente(s) vivido(s), de modo a bem o(s) entender e explicar para si, para a respectiva comunidade e para os outros que não compartilham dela, construindo assim as relações complexas com outras experiências em outros tempos e espaços, todas elas parte da História – a experiência humana no tempo, como pensado por Thompson.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81-87.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Mulheres letradas e missionárias da luz: formação da professora nas escolas normais rurais do Ceará - 1930 a 1960**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ARAÚJO, Luciana Teles. **O uso do livro didático no ensino de história: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: \_\_\_\_\_. Para uma educação histórica de qualidade. **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

\_\_\_\_\_. Literacia e consciência histórica. **Educação em Revista: Dossiê Educação Histórica**, Curitiba, n. 164, 2006.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.

BARTON, Keith. Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino de história para a cidadania. In: BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

BATISTA, António Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **A interpretação do outro: a ideia de Islã no ensino de história**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, LAPEDUH/PPGE-UFPR, Curitiba, 2011.

BERTOTTI, Luiz Gilberto. **Unidades de paisagem**: problemas ambientais nos municípios de São José dos Pinhais, Mandirituba e Tijucas do Sul/PR. 233 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2006.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 221 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando o Ensino).

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-83092011000100020&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092011000100020&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000. 364p.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+: ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias, Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos - PNLD 2005**: história. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. 133 p. (Orientações Curriculares para Ensino Médio, v.3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de história. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. 128 p. (Anos Finais do Ensino Fundamental)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Edital PNLD 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino médio inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 40, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Brasília: MEC/FNDE, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012: história**. Brasília: MEC/SEF, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos história - PNLD 2012: ensino médio**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia de livros didáticos - PNLD: Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

CABRINI, Conceição. CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Pilar de Araulo; PEIXOTO, Maria do Rosario da Cunha; BORGES, Vavy Pacheco. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flávia Eloisa. **História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?** SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 25., Fortaleza, 2009, p. 9.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e escola do Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

CARIE, Nayara Silva de. **Usos do livro didático em sala de aula**: a ortodoxia do professor. Monografia (Graduação em História) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, História e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros**: um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2008.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História**: questões e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFPR, Curitiba, 2006.

CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Critérios de escolha dos livros didáticos de história**: o ponto de vista dos jovens. Trabalho apresentado no X Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. p. 9758-9769.

CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Critérios de escolha dos livros didáticos de história: o ponto de vista dos jovens. In: GARCIA, Tânia Maria F. Braga; PIKANÇO, Deise Cristina de Lima; BUFREM, Leilah Santiago; RODRÍGUEZ, Jesus Rodríguez; KNUDSEN, Susanne V. **Desafios para a superação das desigualdades sociais**: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. Curitiba: IARTEM; NPPD, UFPR, 2013. p. 58-65.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, dez. 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 3, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

COMPAGNONI, Almir Muncio. **Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele**: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2009.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educação em Revista**: Dossiê Educação Histórica, Curitiba, n. 164, 2006.



CUNHA, Maria de Fátima. Apresentação. **Revista Antíteses**, Londrina, PR, v. 3, n. 6, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em: 05 out. 2013.

DE MENEZES, Glauco. **Projeto bra/03/036**: uma política de universalização de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação na rede pública de educação básica do estado do Paraná. Trabalho apresentado no Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/posteres.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES** [online], v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola**: um estudo etnográfico no ensino primário. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 2003.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. **O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/UFMG, Minas Gerais, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisas com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco S. de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma educação básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 19-62.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **Unidade temática investigativa**. Curitiba: UFPR-PDE, 2007.

FERREIRA, Angela Duarte Damasceno; BRANDENBURG, Alfio; CORONA, Hieda Maria Pagliosa. **Do rural invisível ao rural que se reconhece**: dilemas socioambientais na agricultura familiar. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos e paradidáticos de história. In: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 112p.

FREITAG, Barbara; DA COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2012.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. **Dados estatísticos**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica**: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2006.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Esculpindo geodos, tecendo redes**: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). Tese (Doutorado em Educação) - FEUSP, 2001.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Textbook production from a local, national e international point of view. Brasil. In: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jesús; HORSLEY, Mike; KNUDSEN, Susanne (Eds.). **Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media** - The 10th International Conference on Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela, (ES): IARTEM, 2009.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR., Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. v. 1. p. 359-369.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Libros didácticos de Historia**: cuestiones para la sala de clase. 2015. (prelo).

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 219-238, 2003.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Recriando histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

GARCIA, Verena Radkau. 2000. ¿Una lucha contra los molinos? El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares. *Historia de la Educación* (19):39-49.

GERMINARI, Geyso Dongley. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história nas séries iniciais da escola fundamental**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GEVAERD, Rosi Terezinha F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos – o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLANDA, Guy. **Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o ensino secundário brasileiro - 1931/1956**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação básica do Campo**. Brasília: Editora UnB, 1999.

KORNIS, Mônica Almeida. Cinema e História: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. **O pensamento histórico nos jovens**. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. **Retrocedendo para o amanhã:** consciência histórica e entendimento da história. Relatório de Pesquisa. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Encontro Anual da Associação de Pesquisa educacional Americana, Nova Orleans, 2002.

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educação em Revista:** Dossiê Educação Histórica, Curitiba, n.164, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elicio Gomes. **As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história.** Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas, SP, 2004.

LLOYD, C. **As estruturas da história.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, jun. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MAROCHI, Maria Angélica. **Imigrantes 1870-1950:** os europeus em São José dos Pinhais. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

MARTÍNEZ, Nicolás; VALLS, Rafael; PINEDA, Francisco. El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**, Valencia, n. 23, 2009.

MATUCHESKI, Silvana. Propostas curriculares de matemática do ensino de 1.º grau (5.ª a 8.ª série) do Estado do Paraná na década de 1970. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - ENEM, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBEM, 2013. Disponível em: <[http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/pdf/714\\_116\\_ID.pdf](http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/pdf/714_116_ID.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2013.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio:** o lugar do material didático. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do Campo e seu significado:** o ponto de vista de Professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFRP, Curitiba, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MORAIS, Marcus Vinícius. História integrada. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 201-217.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda. **Um inventário**: o livro didático de história em pesquisas (1980-2005). São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

MOTA, André. Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930. **Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 32, p. 9-22, jan./mar. 2010.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 235-289.

NECHI, Lucas Pydd. **Educação histórica e religião**: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, LAPEDUH/PPGE-UFPR, Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas ideias sobre história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês (Org.). **O livro didático de história**: políticas educacionais, pesquisa e ensino. Natal: EDUFRN, 2007. p. 9-18.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino de história na educação básica**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação da Educação do Campo. Superintendência da Educação. **II Cadernos Temáticos da Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2009. 193 p. (II Caderno Temáticos da Educação do Campo). Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_campo02.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo02.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação - CEE/CEB. **Parecer n.º 1011/2010, de 06 de outubro de 2010**. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_1011\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2013.

PELLEGRINI, Marco Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Novo olhar: história**. São Paulo: FTD, 2010.

PEREIRA, Roberval Eloy. **A consolidação de escolas unidocentes como política de educação para a zona rural no estado do Paraná**. São Paulo: Annablume/Fundação Araucária, 2002.

PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.

RAMAL, Camila Timpani. **A educação do Campo e a realidade do município de Vitória da Conquista-BA**. Dissertação (Mestrado) - UFSCar, São Carlos, SP, 2010.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. Mexico: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1986. (Mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Reflexiones sobre el proceso etnografico (1982-85)**. Mexico: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

\_\_\_\_\_. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p.13-57.

\_\_\_\_\_. **La experiência etnográfica: história e cultura em lós procesos educativos**. 1ª reimp. Buenos Aires: Paidós, 2011.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justo. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR, Curitiba, 2009.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, n. 2, p.163-209, 2009.

\_\_\_\_\_. **História viva – teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2010a.

\_\_\_\_\_. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia M. F. Contribuições para a discussão no campo da Didática: análise de resultados do projeto Recriando Histórias. 2003. (Congresso Anped)

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia M. F. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Aprendendo a ler, aprendendo a escrever história: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 71-84, ago. 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. The Public Usage of History in Brazil and its Relationships with Governmental Policies and Programs In: NAKOU, Irene; BARCA, Isabel (Ed.). **Contemporary Public Debates Over History Education** (International Review of History Education). Londres: IAP - Information Age Publishing, Inc., 2010. v. 6. p. 63-80.

SELBACH, Simone (Sup. Geral). **História e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010. [Vários autores]. (Coleção Como Bem Ensinar).

SILVA, Anne Cacielle Ferreira da. **Manuais de história para o ensino fundamental**: a presença de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFPR, Curitiba, 2013.

SILVA, Éder Francisco. Os **livros didáticos de física do ensino médio**: com a palavra os alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR Curitiba, 2012.

SILVA, Marcos Antonio da (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

\_\_\_\_\_. (Org.). **História em quadro-negro**: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, set. 1989/fev. 1990.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História** [online], v. 30, n. 60, p.13-33, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Saberes e práticas de ensino de história em escolas rurais**: um estudo no município de Araguari MG, Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FACED), Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia, 2007.

\_\_\_\_\_. **Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história**: um estudo em escolas do meio rural e urbano. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (FACED), Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU, Uberlândia, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em> 07 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. A educação é do Campo no Estado do Paraná? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Práticas educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2010. (no prelo).

\_\_\_\_\_. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 nov. 2013.

SOUZA, Wendell de Oliveira. O Programa Nacional do Livro Didático e o ensino de história (2004-2014): da construção da cidadania ao pensar historicamente. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 5., 2012, Caicó - Natal. **Anais eletrônicos...** Caicó, Natal: ANPUH, 2012. Disponível em: <<http://www.rn.anpuh.org/evento/veeh/veeh.html>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **Livro didático de história**: cultura material escolar em destaque. Texto apresentado no XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza: ANPUH, 2009. p.1-9.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da história**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VALLS MONTÉS, Rafael. La enseñanza de la Historia: problemas reales y polémicas interesadas (aportaciones desde una óptica española). **Educação em Revista**: Dossiê Educação Histórica, Curitiba, n. 164, 2006.



\_\_\_\_\_. **Historia y memoria escolar:** Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas. València: PUV, 2009.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Livros didáticos para escolas do Campo:** aproximações a partir do PNLD Campo -2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, NPPD/PPGE-UFPR, Curitiba, 2013.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais:** mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. (Estudos NEAD; 7).

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a cidade na história e na literatura.** Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **La larga revolución.** 1. ed. Tradución Horacio Pons. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003 (Cultura y Sociedad)

ZAN, José Roberto. Da roça a Nashville. **Rua – Revista do Núcleo de Desenvolvimento e Criatividade**, Campinas, n. 1, mar. 1995.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - ESTUDO EMPÍRICO - 2011

Você está recebendo uma ficha para análise dos livros didáticos de História

### Ficha de Avaliação – PNLD 2011

#### 1. IDENTIFICAÇÃO:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2011.

#### 2. Título do livro analisado:

\_\_\_\_\_

2.1 Autor(es): \_\_\_\_\_

#### 3. Que critérios você usaria para fazer a escolha de um livro didático de História para trabalhar durante os três anos do seu curso?

\_\_\_\_\_

#### 4. Que elementos vocês analisaram para chegar à conclusão da questão anterior?

\_\_\_\_\_

### ESCOLHA UM CAPÍTULO E RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR COM BASE NO CAPÍTULO ESCOLHIDO.

Para os aspectos abaixo, atribua uma nota de 1 a 5, sendo que 1 é menos importante e 5 muito importante.

1. Imagens: Valor: \_\_\_\_\_
2. Propostas de atividades: Valor: \_\_\_\_\_
3. Estimula e valoriza as manifestações dos conhecimentos que vocês já tinham a respeito do tema? Valor: \_\_\_\_\_
4. charges, relatos, diários, correspondências, fotografias encontradas no livro estimulam o conhecimento? Valor: \_\_\_\_\_
5. Apresenta mapas adequados aos fins a que se destinam Valor: \_\_\_\_\_
6. Quanto às **atividades e exercícios**, estão formulados com clareza e são integrados aos conteúdos de forma que não necessite recorrer a outro livro para responder? Valor: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 - INSTRUMENTOS APLICADOS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO - ESCOLA MUNDIAL

### Questionário 1

Pesquisa com jovens estudantes do Ensino Médio – Escola do Campo

Este questionário é parte de uma investigação de doutorado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e que tem como objetivo verificar o conhecimento dos jovens estudantes acerca do uso do livro didático de História. É importante ressaltar que suas respostas servirão de base para a construção de novas pesquisas no futuro e em hipótese nenhuma seu nome, assim como sua resposta, serão divulgados.

Agradeço sua colaboração

Edilson Aparecido Chaves  
Professor de História e aluno do doutorado em Educação – UFPR

#### PARTE I - DADOS SOCIOECONÔMICO-CULTURAIS

Nome:	
Data nascimento:	Sexo:
____/____/____	( ) Masc.      ( ) Fem.
1. Você está trabalhando atualmente?	
( ) Sim      ( ) Não	
2. Em que trabalha?	
( ) Em casa ajudando na limpeza e manutenção da casa.	
( ) Empregado (a) assalariado (a) com registro em carteira de trabalho.	
( ) Na agricultura COM registro em carteira de trabalho.	
( ) Na agricultura, ajudando a família SEM registro em carteira de trabalho.	
( ) outro tipo de trabalho. Escreva qual: _____	
3. Quantas horas por dia se dedica ao trabalho:	

<input type="checkbox"/> duas horas
<input type="checkbox"/> três horas
<input type="checkbox"/> Quatros horas
<input type="checkbox"/> mais de cinco horas

<b>4. Qual o nível de instrução de seu pai?</b>
<input type="checkbox"/> nunca foi à escola
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto (1. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série)
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo (1. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série)
<input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto
<input type="checkbox"/> Ensino médio completo
<input type="checkbox"/> Nível superior
<input type="checkbox"/> outro

<b>5. Qual o nível de instrução de sua mãe?</b>
<input type="checkbox"/> nunca foi à escola
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto (1. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série)
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo (1. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série)
<input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto
<input type="checkbox"/> Ensino médio completo
<input type="checkbox"/> Nível superior
<input type="checkbox"/> outro

<b>6. Ocupação de seu pai ou responsável:</b>
<input type="checkbox"/> Agricultor (dono da terra em que produz)
<input type="checkbox"/> Empregado rural (trabalha para terceiros com ganho salarial)
<input type="checkbox"/> Servidor público
<input type="checkbox"/> outro: qual? _____

<b>7. Ocupação de sua mãe ou responsável:</b>
<input type="checkbox"/> Agricultor (dono da terra em que produz)
<input type="checkbox"/> Empregado rural (trabalha para terceiros com ganho salarial)
<input type="checkbox"/> Servidor público
<input type="checkbox"/> outro: qual? _____

8. Quantas pessoas, incluindo você, moram em sua casa?
<input type="checkbox"/> uma
<input type="checkbox"/> duas
<input type="checkbox"/> três
<input type="checkbox"/> quatro
<input type="checkbox"/> cinco
<input type="checkbox"/> mais de cinco

9. Qual a renda mensal de todas as pessoas que moram em sua casa, incluindo a sua renda? (Salário mínimo brasileiro a partir de fevereiro de 2012 é de R\$ 622,00)
<input type="checkbox"/> até três salários mínimos.
<input type="checkbox"/> de três a cinco salários mínimos.
<input type="checkbox"/> de cinco a dez salários mínimos.
<input type="checkbox"/> mais de dez salários mínimos.

10. Onde você cursou o ensino primário?
<input type="checkbox"/> todo em Escola pública estadual.
<input type="checkbox"/> todo em Escola pública municipal.
<input type="checkbox"/> todo em Escola particular

11. Onde você cursou o ensino Fundamental?
<input type="checkbox"/> todo em Escola pública estadual.
<input type="checkbox"/> todo em Escola pública municipal.
<input type="checkbox"/> todo em Escola particular

12. O que você espera do Ensino Médio?
<input type="checkbox"/> adquirir conhecimento que permita melhorar meu nível de instrução.
<input type="checkbox"/> adquirir conhecimento que permita compreender melhor o mundo em que vivo.
<input type="checkbox"/> uma qualificação que me permita arrumar um bom emprego.
<input type="checkbox"/> outro: qual? _____

13. O quanto você se interessa e acompanha os assuntos a seguir?			
	Muito	Um pouco	Não me interessa
Esportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Questões sobre meio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Literatura e leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cinema e teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Você possui computador em casa?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

15. Com que frequência você acessa a internet?

- ( ) uma vez por semana  
 ( ) uma vez por mês  
 ( ) todos os dias  
 ( ) nunca acesso a internet

16. Como você classifica sua relação com a leitura

- ( ) muito boa - gosto muito de ler  
 ( ) razoável – leio pouco  
 ( ) ruim – não gosto de ler

17. Com que frequência usa seu Livro Didático de História?

- ( ) uso apenas na sala de aula para resolver os problemas solicitados pelo(a) professor(a)  
 ( ) uso em casa para estudar para prova  
 ( ) uso para leitura e conhecimento de assuntos que desconheço  
 ( ) leio toda semana para me antecipar ao assunto que será discutido em sala de aula.  
 ( ) raramente leio o Livro Didático de História em casa.

18. Com que frequência vai ao cinema?

- ( ) uma vez por ano  
 ( ) uma vez por mês  
 ( ) uma vez por semana  
 ( ) nunca fui ao cinema

19. O que você pretende fazer nos próximos dois ou três anos? **IMPORTANTE:** assinale apenas um de cada item

	Com certeza	Provavelmente	Não
Continuar estudando	( )	( )	( )
Conseguir um emprego	( )	( )	( )
Fazer vestibular	( )	( )	( )
Trabalhar com a família	( )	( )	( )
Sair da escola para trabalhar	( )	( )	( )

20. A escola Mundial se localiza na zona rural, portanto, segundo critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação, vocês alunos e alunas estudam numa Escola do Campo. **Para você, o que diferencia um estudante da escola do Campo de um aluno ou aluna da escola da cidade?**

\_\_\_\_\_

## Questionário 2: Conhecimento Histórico

Pesquisa com jovens estudantes do Ensino Médio – Escola do Campo

Este questionário é parte de uma investigação de doutorado que desenvolvo no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e que tem como objetivo verificar o uso do livro didático de História pelos estudantes. É importante ressaltar que suas respostas servirão de base para a construção de novas pesquisas no futuro e em hipótese nenhuma seu nome, assim como suas respostas, serão divulgados.

Agradeço sua colaboração

Edilson Aparecido Chaves  
Professor de História e aluno do doutorado em Educação – UFPR

Nome:	
Idade:	Sexo:
_____	( ) Masc.      ( ) Fem.
Série do Ensino Médio que você está cursando:	
( ) 1.º ano      ( ) 2.º ano      ( ) 3.º ano	



## PARTE II - CONHECIMENTO HISTÓRICO

1. Jovens de ensino Médio escreveram sobre o que é a aula de História para eles. Assinale com X em cada linha para mostrar sua opinião em relação ao que eles disseram.

Jovens disseram que a aula de História é:	SUA OPINIÃO		
	Totalmente de acordo	Um pouco de acordo	Discordo
a) Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros.			
b) Onde estudamos algo que já passou e que não tem nada a ver com minha vida.			
c) Uma aula de coisas interessantes que estimula minha imaginação.			
d) Uma aula que me faz viajar ao passado e me ajuda a explicar o presente			
e) o espaço para conhecer fatos passados e os heróis nacionais			
f) estudar o que passou com as pessoas ao longo do tempo			
g) para conhecer como a humanidade se desenvolveu.			

Se não achou nenhuma resposta que combine com sua forma de pensar, registre abaixo sua opinião sobre o que significa para você uma aula de História.

---



---

2. Segundo alguns alunos, existem diversas maneiras de se estudar e aprender História. Para cada uma das alternativas abaixo assinale sua opinião.

Estuda-se e aprende-se História das seguintes formas:	SUA OPINIÃO			
	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não aprendo assim
a) Lendo o livro didático de História				
b) Lendo romances históricos				
c) Assistindo a filmes				
d) Ouvindo a explicação dos professores				
e) Analisando documentos				
f) Ouvindo pessoas mais velhas contarem histórias				
g) Acessando a internet				
h) Lendo revistas				
i) Assistindo à TV				
j) Conversando com outras pessoas				

Se não achou nenhuma resposta que combine com sua forma de pensar, registre abaixo o que gostaria de dizer sobre seu jeito de aprender História.

---

3. A História é apresentada de diferentes formas, de modos diferentes, em diferentes lugares.  
Em qual História você mais confia?

Formas de apresentar a história	SUA OPINIÃO			
	Confio pouco	Confio	Confio muito	Não confio
a) contada por pessoas da comunidade				
b) em livros de romance				
c) em filmes				
d) contada pelos professores				
e) nos museus				
f) em livros didáticos				
g) nos jornais				
h) na televisão				
i) nos documentos				
j) nas revistas em quadrinhos				

Se não achou nenhuma resposta que combine com sua forma de pensar, registre abaixo suas ideias.

---



---

4. Nas suas aulas de História, com que frequência as atividades abaixo são desenvolvidas?

Atividades	FREQUÊNCIA COM QUE ACONTECEM			
	Nunca	Poucas vezes	Frequentemente	Sempre
a) discutir diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado				
b) ouvir a explicação do/a professor/a sobre o passado				
c) ler as explicações que estão no livro didático				
d) fazer exercícios do livro didático				
e) copiar anotações do quadro de giz				
f) analisar documentos históricos como fotografias, leis, mapas				
g) discutir resultados de pesquisas feitas na comunidade				
h) trabalhar com colegas na aula				
i) fazer pesquisas fora da escola				
j) usar computadores				
k) assistir a filmes				

Se não achou nenhuma resposta adequada, registre abaixo suas ideias.

---



---

5. Numa pesquisa feita em 2011 com jovens estudantes do Ensino Médio sobre o que seria para eles o Livro Didático ideal para estudar História, eles apontaram alguns itens que estão no quadro a seguir. Observe e informe se eles são importantes para você também.

Jovens disseram que o livro didático de História deve apresentar os seguintes itens	EM SUA OPINIÃO		
	Não tem importância alguma	É muito importante	É importante, mas não muito
a) documentos históricos (textos, quadrinhos, letras de músicas, etc.).			
b) exercícios que ajudem na fixação do tema.			
c) imagens grandes e de boa resolução.			
d) textos com curiosidades sobre o assunto.			
e) citações sobre filmes e ou outros livros que me ajudem a aprender			
f) explicações claras			
g) apresentar a História em ordem cronológica, mostrando o início, o meio e às vezes o fim de um assunto.			
h) apresentar a História por temas			
i) imagens que permitam uma melhor fixação dos conteúdos.			

Caso queira, acrescente outros elementos que, em sua opinião, poderiam estar presentes num bom livro didático de História:

---



---

6. Abaixo você encontra uma lista de motivos que jovens alunos usaram para explicar por que eles acham interessante usar livros didáticos. Dê sua opinião sobre cada item.

É interessante usar o livro didático de História porque:	SUA OPINIÃO		
	Totalmente de acordo	Um pouco de acordo	Discordo
a) Posso fazer leitura aprofundando os conteúdos			
b) É mais fácil encontrar respostas para os problemas			
c) Tem grande quantidade de exercícios para resolver			
d) Possui figuras, desenhos, esquemas que ajudam a entender			
e) Posso ter mais conhecimento além do assunto da aula			
f) Não preciso copiar a matéria do quadro.			
g) Tem exercícios resolvidos e eu posso aprender sozinho			
h) Possui problemas de vestibulares e do ENEM			
i) Tem uma sequência que ajuda a organizar melhor o conhecimento			
j) Quando eu falto à aula, posso estudar e não perco o conteúdo.			

k) Quando termina a aula, posso rever o assunto e completar o estudo.			
---	--	--	--

Caso queira, acrescente outros motivos para usar um livro didático de História que os jovens não indicaram, registre a seguir:

---



---

7. Para você, o que significa aprender História? Marque apenas umas das respostas (aquela com a qual você concorda mais)

- ☐ a. Decorar e memorizar muitas informações, como datas, nomes e lugares.
- ☐ b. Dialogar com pessoas que viveram em outras épocas e lugares, procurando compreender como elas viveram, o que fizeram.
- ☐ c. Ler, questionar e interpretar os documentos históricos que falam sobre o passado para explicar esse passado.
- ☐ d. Conhecer muitas coisas sobre o passado que geralmente não têm nada a ver com nossas vidas no presente e no futuro.
- ☐ e. Conhecer a experiência de pessoas que viveram no passado e, por meio delas, compreender outras experiências no passado e no presente.

8. Você lê principalmente por qual destes motivos?

- ☐ a. porque os professores exigem
- ☐ b. para me atualizar
- ☐ c. para me divertir
- ☐ d. por motivos religiosos
- ☐ e. para estudar para as provas
- ☐ f. porque eu gosto

9. Além dos livros didáticos usados na escola, você possui outros em casa?

- ☐ a. sim
- ☐ b. não

Se respondeu sim na questão 9, responda também esta:

9A. Quais destes livros você possui em casa? (assinale quantas alternativas forem adequadas)

- ☐ a. Livros religiosos
- ☐ b. Livros técnicos
- ☐ c. Livros infantis
- ☐ d. Autoajuda
- ☐ e. História em quadrinhos
- ☐ f. Esoterismo
- ☐ g. Culinária/ artesanato
- ☐ h. Enciclopédias e Dicionários
- ☐ i. Romance
- ☐ j. Poesia
- ☐ k. Bíblia
- ☐ l. Outros (diga quais) \_\_\_\_\_

10. Sem contar os livros didáticos usados na escola, quantos livros há na sua casa, aproximadamente?

- ☐ a. nenhum
- ☐ b. até 10
- ☐ c. entre 11 a 50
- ☐ d. entre 51 a 100

( ) e. mais de 100

11. Se você tivesse a oportunidade de escrever um LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA para jovens que estudam em escolas do **Campo** como você, que temas ou assuntos acha que não deveriam faltar:

---

12. Se pedissem para você escrever uma parte da História do Brasil que está relacionada com a História da Escola Mundial, para que os moradores da colônia compreendessem a sua própria história, que parte da História você escolheria? Explique.

---

### Questionário 3

#### Análise e avaliação dos livros didáticos de História – PNLD 2012

Caro estudante

Este questionário é parte de uma pesquisa de doutorado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. A minha intenção é estudar e compreender o uso do livro didático de História por jovens estudantes e sua contribuição será muito importante. As informações serão analisadas em seu conjunto e os nomes dos colaboradores não serão identificados.

Agradeço desde já sua colaboração

Edilson Aparecido Chaves

Professor de História e aluno do doutorado em Educação – UFPR

Vocês estão recebendo uma ficha para análise e avaliação dos livros didáticos de História que disponibilizei para a turma. Esses livros fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012, um programa do Governo Federal que tem como objetivo distribuir livros didáticos gratuitamente para todos os alunos de escolas públicas do Brasil. Você poderá escolher qualquer um dos livros disponíveis.

A avaliação é composta de duas partes: na PRIMEIRA, cada dupla de alunos escolherá um capítulo para analisar com mais atenção, registrando a opinião sobre alguns pontos.

Na SEGUNDA parte, peço sua opinião pessoal sobre o livro escolhido.

#### PRIMEIRA PARTE (EM DUPLAS)

Nome dos alunos: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012.

#### IDENTIFICAÇÃO DO LIVRO ESCOLHIDO

Título do livro analisado:

\_\_\_\_\_  
Autor(es): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Editora: \_\_\_\_\_

1. Escolham um capítulo do livro didático que selecionaram. Examinem atentamente o capítulo, em todos os seus elementos, e respondam as questões solicitadas.  
Para cada item de avaliação, utilizem os conceitos abaixo, justificando sua opinião.

<b>O</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>I</b>	<b>A</b>
ÓTIMO	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE	AUSENTE

1.1. Qualidade das imagens apresentadas no capítulo.

Avaliação: ( ) O ( ) B ( ) R ( ) I ( ) A

Justificativa da avaliação:

1.2. Qualidade dos textos apresentados

Avaliação: ( ) O ( ) B ( ) R ( ) I ( ) A

Justificativa da avaliação:

1.3. Variedade de situações para o aluno aprender

Avaliação: ( ) O ( ) B ( ) R ( ) I ( ) A

Justificativa da avaliação:

1.4. Atividades propostas

Avaliação: ( ) O ( ) B ( ) R ( ) I ( ) A

Justificativa da avaliação:

2. Em cada questão que segue, respondam para mostrar sua avaliação sobre o ponto em destaque.

2.1. O capítulo escolhido valoriza os conhecimentos que vocês já tinham a respeito do tema?

( ) SIM ( ) NÃO

Se sim, de que forma ou em que situação seu conhecimento anterior foi valorizado?

2.2. Você encontrou mapas, charges, quadrinhos, letras de música, relatos, diários, correspondências no capítulo escolhido?

( ) SIM ( ) NÃO

Com que finalidade ou objetivo você acha que eles foram usados pelo(s) autor(es)?

Vocês acham que eles contribuem para você aprender história?

2.3. As informações presentes nas legendas das fontes visuais, gráficos e tabelas permitem que você compreenda melhor o conteúdo histórico da coleção?

( ) SIM ( ) NÃO

Destaque e registre aqui um exemplo positivo, indicando a página em que está localizado.

2.4. Quanto às **atividades e exercícios** do capítulo, estão formulados com clareza?

( ☐ ) SIM                      ( ☐ ) NÃO

Deseja destacar alguma coisa sobre esse item?

2.5. As informações que são apresentadas no livro são suficientes para resolver exercícios e atividades propostas?

( ☐ ) SIM                      ( ☐ ) NÃO

Deseja destacar alguma coisa sobre esse item?

2.6. Os alunos são solicitados a conferir em outros materiais ou em outras situações o conteúdo apresentado?

( ☐ ) SIM                      ( ☐ ) NÃO

Se sim, indique o que foi sugerido aos alunos, para além do que está no próprio livro.

3. Este capítulo contribui para vocês entenderem melhor os acontecimentos e a vida no presente?

( ☐ ) SIM                      ( ☐ ) NÃO

Justifique sua opinião

4. Qual foi o motivo principal para vocês terem escolhido esse capítulo?

5. Depois da análise feita, vocês indicariam esse livro para ser usado em sua turma de ensino médio? Por quê?



**Questionário 3**  
**Análise e avaliação dos livros didáticos de História – PNLD 2012**

**SEGUNDA PARTE (INDIVIDUAL)**

Agradeço sua colaboração em continuar participando da pesquisa sobre os livros didáticos

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2012.

LIVRO ANALISADO: \_\_\_\_\_

Autor(es): \_\_\_\_\_

Assunto do capítulo: \_\_\_\_\_

Pensando em seu estudo de História, com base no livro que você escolheu, responda:

1. O capítulo escolhido apresenta fontes históricas? Elas podem ampliar o seu conhecimento histórico? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Você já conhecia o assunto ou os temas do capítulo? Onde aprendeu sobre eles?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Acha que é um assunto que os jovens já conhecem? Eles se interessam por esse tema?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. O assunto tratado no capítulo, as imagens utilizadas, os documentos apresentados estão relacionados com a sua vida? Com a sua história? Com alguma situação que afeta a vida dos jovens atualmente? Com o seu futuro? Com o futuro dos jovens?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. O capítulo permite que um jovem crie novas ideias sobre o passado? O que o jovem poderia compreender e explicar melhor depois de estudar esse capítulo?

---

---

6. Esse tema, da forma como foi trabalhado no livro, poderia fazer com que um jovem pudesse ser uma pessoa atuante e crítica na sociedade em que vive? Por quê?

---

---

7. Se tivesse que sugerir o livro analisado para outro jovem estudar, o que diria sobre ele?

a) dois pontos positivos

---

---

b) dois pontos negativos

---

---

### APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO: PROFESSORES DE HISTÓRIA

Caro(a) Professor(a)

Este questionário é destinado apenas a professores de História. Suas respostas contribuirão para meus estudos sobre a presença dos livros didáticos nas escolas e nas aulas.

Após sua contribuição, os dados serão tabulados em conjunto e sua identidade será preservada.

Agradeço desde já sua colaboração

Edilson Aparecido Chaves  
Professor de História e aluno do PPGE/UFPR

#### I - SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

1. Em relação ao livro didático de História, a maioria dos seus alunos:

- ( ) Dá muito valor ao livro.
- ( ) Não se interessa muito.
- ( ) Não costuma usar para o estudo.
- ( ) Reclama quando peço que traga.
- ( ) Reclama quando proponho seu uso.
- ( ) Faz comentários positivos sobre conteúdos.
- ( ) Tenho poucas informações sobre isso.

2. Alguns estudos têm apontado várias características de um bom livro para ensinar História. Pensando em um livro didático de História de qualidade e adequado ao trabalho que você desenvolve em suas aulas, indique os elementos que considera importantes. Para isso, utilize a escala de valores a seguir para avaliar cada item (ou característica)

- 1 – é dispensável
- 2 – é importante, mas se não estiver presente não compromete a qualidade
- 3 – é importante e sua ausência compromete a qualidade
- 4 – é imprescindível, sem isso considero que o livro não é bom

*Na sua opinião, um bom livro didático deve:*

- a. ( ) Possuir um modelo simples de apresentação dos conteúdos.
- b. ( ) Apresentar uma estrutura clara, com boa distribuição dos elementos (textos, imagens...).
- c. ( ) Deixar claras para os alunos as intenções do autor, inclusive por meio de recursos visuais, como títulos e destaques.
- d. ( ) Usar linguagem clara e adequada ao nível de compreensão dos alunos.
- e. ( ) Incluir conteúdo e forma que estejam em relação com a experiência geracional dos alunos.
- f. ( ) Apresentar de forma instigante as experiências do passado.

- g. ( ) Apresentar uma boa exposição da História, deixando para cada professor o trabalho em sala de aula.
- h. ( ) Trazer elementos para que os alunos possam perceber o passado como algo diferente do presente.
- i. ( ) Estimular a interpretação do aluno sobre o passado, estabelecendo relações com a realidade.
- j. ( ) Oferecer condições para o aluno analisar diferentes interpretações históricas.
- k. ( ) Relacionar os temas históricos à construção da identidade dos alunos.
- l. ( ) Deve incluir referências ao presente.

3. Que opinião você tem sobre o livro didático de História que está em uso atualmente em sua escola, pensando em seu trabalho na aula e na aprendizagem dos alunos?

---



---

### III - SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DO CAMPO

3a. Em sua opinião, há dificuldades para trabalhar História com os alunos de escolas do Campo? Se sim, pode indicar algumas?

---



---

3b. Em sua opinião, há facilidades específicas para desenvolver os conteúdos de História em escolas do Campo? Se sim, quais?

---



---

4. Se pudesse destacar **apenas uma** função principal que o livro didático de História cumpre em suas aulas para os jovens da escola do Campo, que função seria essa?

---



---

5. Para os jovens alunos da escola do Campo, o livro didático de História deve ter alguma especificidade em termos de conteúdo ou de forma, segundo sua opinião e sua experiência?

---



---

Autorizo Edilson Aparecido Chaves a usar as informações que forneci em trabalhos acadêmicos:

Nome: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012.

Escola em que trabalha: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES: GERAL

### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES: GERAL

Caro(a) Professor(a)

Estou fazendo meu curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Gostaria de contar com sua colaboração para o desenvolvimento de minha tese.

Considerando-se que o tema está relacionado à presença dos livros didáticos nas escolas, pretendo compreender como foi a escolha dos livros didáticos do Ensino Médio (PNLD 2011) em sua escola, entre outros aspectos. Para tanto, elaboramos este questionário e suas respostas contribuirão para que eu possa desenvolver um instrumento de pesquisa com jovens alunos do Ensino Médio.

Após sua contribuição, os dados serão tabulados em conjunto e sua identidade será preservada.

Agradeço desde já sua colaboração

Edilson Aparecido Chaves  
Professor de História e aluno do PPGE/UFPR

#### I - ELEMENTOS DE SUA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Sua situação funcional no magistério

a) ☐ QPM

b) ☐ PSS

c) ☐ outro. Qual? \_\_\_\_\_

2. Formação Inicial

Licenciatura ☐ Bacharelado ☐ Ambos

Curso(s): \_\_\_\_\_

6. Número de anos que está formado:

☐ até 1 ano

☐ até 5 anos.

☐ de 6 a 10 anos.

☐ de 11 a 20 anos.

☐ 21 a 30 anos.

☐ mais de 30 anos.

7. Fez cursos de aperfeiçoamento nos últimos anos?

- ☐ sim.
- ☐ não.

7a. Se sim, quem promoveu?

- ☐ Universidades Federais
- ☐ Universidades Estaduais
- ☐ Universidades Privadas
- ☐ Secretaria Estadual da Educação
- ☐ Secretaria Municipal da Educação
- ☐ Outros não citados. Quais? \_\_\_\_\_

8. Cursou ou está cursando pós-graduação?

- ☐ sim.
- ☐ não.

8a. Se sim, em que instituição?

- ☐ Universidades Federais
- ☐ Universidades Estaduais
- ☐ Universidades Privadas
- ☐ Secretaria Estadual da Educação
- ☐ Secretaria Municipal da Educação
- ☐ Outras instituições não citadas. Quais? \_\_\_\_\_

9. Modalidade do(s) curso(s) realizado(s).

- ☐ Presencial
- ☐ A distância

10. Exerce outra profissão?

- ☐ Sim, ligada à educação.
- ☐ Sim, em outro campo.
- ☐ Não.

10a. Se sim, número de horas por semana que se dedica a outra profissão.

- ☐ até 10 horas.
- ☐ de 11 a 20 horas.
- ☐ de 21 a 30 horas.
- ☐ mais de 31 horas.

11. Principal razão do seu ingresso no magistério:

- ☐ o mercado de trabalho é grande.
- ☐ pode combinar com outras profissões.
- ☐ permite dedicar-se a afazeres domésticos.
- ☐ deixa tempo livre.
- ☐ interesse pela profissão magistério.
- ☐ falta de outras opções de curso naquele momento.
- ☐ outra. Qual? \_\_\_\_\_

12. Tem intenção/expectativa de exercer outras profissões?

( ) não.

( ) sim. Qual(is) \_\_\_\_\_

13. Tempo de trabalho como professor.

( ) menos de 1 ano.

( ) de 1 a 5 anos.

( ) de 6 a 10 anos.

( ) de 11 a 20 anos.

( ) mais de 20 anos.

14. Em quantos estabelecimentos leciona no momento?

( ) um.

( ) dois.

( ) três.

( ) mais de três.

15. Número TOTAL de aulas dadas por você na semana:

( ) 1 a 10.

( ) 11 a 20.

( ) 21 a 30.

( ) 31 a 40.

( ) mais de 40.

16. Nesta escola (Mundial), há quanto tempo leciona?

( ) menos de um ano.

( ) um ano.

( ) dois anos.

( ) três anos.

( ) mais de quatro anos.

17. Disciplina (s) que leciona na Escola Mundial:

\_\_\_\_\_

18. Séries em que você leciona no Escola Mundial:

No Fundamental

( ) 6.º ano ( ) 7.º ano ( ) 8.º ano ( ) 9.º ano

No Ensino Médio

( ) 1.º ano ( ) 2.º ano ( ) 3.º ano

Outros: Quais? \_\_\_\_\_

19. Você mora:

( ) na zona rural

( ) na zona urbana

19a. Você mora a quantos quilômetros (aproximadamente) da Escola Mundial

- ☐ 1 a 5
- ☐ 6 a 10
- ☐ 11 a 15
- ☐ mais de 15

## II - SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

1. Com que frequência utiliza o Livro Didático de sua disciplina?

- ☐ Apenas em algumas aulas
- ☐ Uma vez por semana
- ☐ Raramente
- ☐ Todas as aulas
- ☐ Não uso

2. Sabemos que os livros são usados de diferentes formas pelos professores. Use os valores indicados abaixo para avaliar o uso que você faz do livro, em suas atividades docentes.

**0 (zero) – não uso o livro com essa finalidade**

**1 - uso raramente com essa finalidade**

**2 - uso algumas vezes com essa finalidade**

**3 - uso muitas vezes com essa finalidade**

**4 - essa é a finalidade principal do livro didático em meu trabalho**

- ☐ Como material de leitura na aula.
- ☐ Como base para discussão em classe.
- ☐ Como leitura complementar.
- ☐ Para consulta dos alunos, em alguns temas.
- ☐ Para realização das atividades propostas pelo(s) autor(es).
- ☐ Como material de apoio ao planejamento e organização das aulas.
- ☐ Como material estruturador das aulas, que fornece um caminho para o trabalho dos alunos
- ☐ Para definir os conteúdos a ensinar
- ☐ Para aquisição de conhecimentos.
- ☐ Para julgar ou construir argumentos sobre determinado tema
- ☐ Como motivação para introdução de um tema.
- ☐ Para leitura livre e busca espontânea pelo conhecimento.
- ☐ Para análise de imagens, gráficos ou outros recursos que estão disponíveis
- ☐ Para fazer provas e outras avaliações

3. Você já participou da escolha do livro didático? Se sim, pode relatar em que escolas, em que ano foi e como aconteceu esse processo de decisão sobre o livro a ser escolhido?

---

4. O livro escolhido foi o enviado pelo MEC à escola?

---



5. Para você, os livros didáticos para escolas do Campo devem ser os mesmos das escolas urbanas?

(   ) SIM  
(   ) NÃO

Justifique sua opinião:\_\_\_\_\_

### **III - SOBRE O ENSINO EM ESCOLAS DO CAMPO**

1. Alguma vez, em suas aulas, já realizou algum trabalho elaborado especificamente para alunos e alunas da escola do Campo? Se sim, pode relatar como e o que fez?

\_\_\_\_\_

2. O projeto pedagógico de uma escola do Campo – como o da Escola Mundial – deve ser (ou é) diferenciado do projeto de uma escola urbana?

(   ) SIM  
(   ) NÃO

Que elementos devem ser diferenciadores? \_\_\_\_\_

Caso queira, pode registrar seu nome e idade: \_\_\_\_\_